Niveau(x) d'enseignement: 7 Numéro EDUQ : 8470293
Centre d'intérêt: 530

Rhéaume, Denis, 1954-.

La mesure des difficultés d'apprentissage et d'adaptation aux études ressenties par des étudiants du collégial : élaboration et comportement du questionnaire L-G-3 : rapport de recherche / présenté à la Direction générale de l'enseignement collégial ; par Denis Rhéaume, Sylvie Ouellette. -- [Québec] : Direction générale de l'enseignement collégial, 1981.
ii, 66, [29] f. ; 28 cm.

Titre de la couv. En tête du titre: Questionnaire L.G.3 : manuel. Code: 15-5838.

Descripteur(s): *Difficulté d'apprentissage *Adaptation scolaire *Aide pédagogique individuelle *Besoins de l'étudiant *Questionnaire *Collégial (Niveau)

Conçu dans le cadre d'un projet destiné aux étudiants du collège Lionel-Groulx, le questionnaire L-G-3, qui vise à permettre une auto-évaluation des étudiants, mesure dix grandes dimensions correspondant à des champs de difficulté pour les étudiants: affirmation de soi, attention-concentration, orientation, motivation, invention-création, planification (du temps et du travail), structuration, formulation et logique-raisonnement. Le présent rapport traite des formes de validité recherchées, de l'élaboration du questionnaire et de la définition des échelles; il décrit ensuite son expérimentation; il propose enfin des normes provisoires pour son utilisation.

La version du questionnaire qui a été expérimentée (reproduite en appendice) comportait 110 item, soit onze par dimension. L'expérimentation s'est tenue dans neuf collèges des régions de Québec et de Montréal auprès d'étudiants de programmes diversifiés fréquentant la première année du collégial. L'échantillon final retenu comprend 1037 étudiants.

L'ouvrage ne cherche pas à analyser les réponses des étudiants mais à déterminer les qualités métrologiques de l'instrument. Quatre sections portent sur: 1. le comportement des item; 2. le comportement des échelles; 3. les corrélations entre échelles; 4. la comparaison des résultats de plusieurs catégories d'étudiants. Partant de ces données, l'auteur dégage un tableau de normes qui devrait permettre à l'étudiant de mieux situer son propre résultat par rapport à un groupe de référence.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 03, 06

Q 8470293

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Direction générale
de l'enseignement collégial

QUESTIONNAIRE L.G. 3

Manuel

LA MESURE DES DIFFICULTES D'APPRENTISSAGE ET D'ADAPTATION AUX ETUDES RESSENTIES PAR DES ETUDIANTS DU COLLEGIAL

ELABORATION ET COMPORTEMENT DU QUESTIONNAIRE L-G-3

RAPPORT DE RECHERCHE
PRESENTE
A LA DIRECTION GENERALE DE L'ENSEIGNEMENT COLLEGIAL

par
DENIS RHEAUME, PH.D.
SYLVIE OUELLETTE, B.A. (psy.)

Juillet 1981

15-5838

EDUQ 8470293

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS ..... p. i

AVANT-PROPOS ..... p. 1

SECTION 1 : INTRODUCTION ..... p. 3

SECTION 2 : LES FORMES DE VALIDITE RECHERCHEES ..... p. 8

SECTION 3 : L'ELABORATION DU QUESTIONNAIRE ..... p. 10

SECTION 4 : LA DEFINITION DES ECHELLES ..... p. 13

SECTION 5 : DESCRIPTION ET OBJECTIFS DE L'EXPERIMENTATION PRINCIPALE ..... p. 21

SECTION 6 : LE COMPORTEMENT DES ITEMS DU QUESTIONNAIRE ..... p. 27

SECTION 7 : LE COMPORTEMENT DES ECHELLES ..... p. 40

SECTION 8 : LES CORRELATIONS ENTRE LES ECHELLES ..... p. 47

SECTION 9 : COMPARAISONS DES RESULTATS DE PLUSIEURS CATEGORIES D'ETUDIANTS ..... p. 50

SECTION 10 : UNE PROPOSITION DE NORMES ..... p. 64

APPENDICE A : LE QUESTIONNAIRE L-G-3

APPENDICE B : LA FEUILLE-REPONSES ET LE PROFIL

APPENDICE C : LE GUIDE DE L'ETUDIANT

REMERCIEMENTS

Nous tenons d'abord à remercier Monsieur Henri-Paul Bordeleau, coordonnateur des services de consultation à la Direction générale de l'enseignement collégial (M.E.Q.) et responsable du dossier L-G-3. Sa collaboration efficace lors de l'organisation des diverses phases du projet, ses encouragements réels et sa confiance ont grandement aidé.

Il nous fait également plaisir de nous rappeler la bonne collaboration des professionnels du Collège Lionel-Groulx qui ont suivi de près le projet, Madame Andrée Blanchard, Messieurs Robert Quesnel, Yvan Landry et Jean-Louis Castonguay. Leurs expériences et leurs nombreux conseils ont été bien appréciés. Il faut aussi rappeler que c'est grâce à eux si nous avons eu le plaisir de travailler au projet L-G-3 puisqu'ils en ont été les premiers promoteurs.

En plus du Collège Lionel-Groulx, sept collèges ont participé à la cueillette principale de données. Il ne nous est pas possible de mentionner le nom de tous ceux qui ont aidé d'une façon ou d'une autre mais je tiens à souligner la collaboration de Gilles Lavoie (Ste-Foy), M. Jean Benoit (François Xavier-Garneau), M. Conrad Roy (Lévis-Lauzon), M. Paul Gagnon (Limoilou), Madame Louise Fréchette (Ahuntsic), M. André Bélanger (Bois-de-Boulogne), M. Gilles Sauvé (Maisonneuve), M. Jocelyn Benoit (St-Jérôme). L'appui reçu dans ces collèges a été particulièrement apprécié.

Tous les traitements informatiques ont été réalisés par Monsieur Denis Michaud, technicien en informatique à l'INRS-Education. Lors de toutes les cueillettes de réponses, son travail efficace a permis de procéder aux analyses statistiques à l'intérieur de délais particulièrement courts.

Très souvent, nous avons reçu des commentaires ou des conseils très précieux de la part de professionnels des collèges, ou même très souvent, de la part de gens de notre entourage. A toutes ces personnes, nous exprimons notre reconnaissance.

Heureusement, lors des premières phases du projet, nous avons bénéficié de la participation de professeurs de collèges et de leurs étudiants. Cette collaboration discrète a permis au projet L-G-3 de faire ses pas les plus importants.

Enfin, il faut souligner le travail exceptionnel de Madame Simone Roy, secrétaire rattachée au projet L-G-3. L'attention particulière qu'elle a accordée au projet L-G-3, et ce de façon constante, s'est avérée très utile.

D.R.
S.O.

AVANT-PROPOS

Ce rapport est l'aboutissement de travaux de recherche qui ont eu lieu à l'INRS-Education depuis l'automne 1980. C'est à partir de ce moment que des chercheurs de ce centre ont été appelés à porter une attention particulière aux difficultés d'apprentissage et d'adaptation aux études que connaissent beaucoup d'étudiants et d'étudiantes dans les collèges du Québec.

Le projet a pris naissance grâce à l'initiative d'un psychologue et de quelques intervenants de l'aide pédagogique du Collège Lionel-Groulx à Ste-Thérèse de Blainville. Ces derniers ont élaboré les premières formes du questionnaire et en ont ainsi établi les principes généraux.

La participation de l'INRS-Education, rendue possible grâce à une commandite de la Direction générale de l'enseignement collégial (MEQ), avait pour objectif de mettre à la disposition des étudiants un questionnaire qui facilite le dépistage ou l'identification des difficultés. Il s'agissait de s'inspirer des premières réalisations des promoteurs du projet au Collège Lionel-Groulx et de construire un nouveau questionnaire en procédant de façon plus systématique et en réalisant les expériences requises en cours de route.

Les auteurs sont conscients d'avoir apporté des changements profonds à ce premier questionnaire mais espèrent être demeurés près de l'esprit initial du projet. Les changements apportés

réfèrent souvent à la recherche d'un outil davantage conforme aux exigences de la mesure et tiennent généralement compte de considérations logiques qui semblaient mériter d'être retenues.

Le questionnaire porte le nom "L-G-3", tel que ce fut prévu au départ. Les lettres L et G réfèrent à Lionel-Groulx alors que le chiffre 3 signifie qu'il s'agit de la troisième étape du projet entrepris à Ste-Thérèse. L'appellation du questionnaire permet de mettre en évidence la continuité de la démarche en même temps que son lieu de départ.

SECTION 1

INTRODUCTION

Le questionnaire L-G-3 a été construit pour mesurer les difficultés d'apprentissage et d'adaptation aux études que peut ressentir l'étudiant du collégial. Il s'adresse à celui ou celle qui a au moins deux mois d'expérience comme étudiant à temps plein au collégial. Cette condition est nécessaire parce que les items du questionnaire réfèrent constamment à l'expérience de l'étudiant.

Dans sa forme actuelle, le questionnaire comporte 10 échelles et chacune d'elles réfère à une liste indépendante de 11 énoncés. Ainsi, le questionnaire contient 110 énoncés qui présentent tous une difficulté que peut exprimer l'étudiant. Celui-ci répond en donnant le chiffre "0" si l'énoncé lui semble faux, le chiffre "1" si l'énoncé lui semble plutôt vrai et utilise le chiffre "2" si l'énoncé lui paraît tout à fait vrai. C'est en additionnant les réponses aux 11 items d'une échelle que l'on obtient le résultat de celle-ci.

Trois principes généraux ont orienté l'élaboration de l'instrument et méritent d'être mis en évidence. Le premier principe réfère à la pertinence des items, le deuxième à l'autonomie de l'étudiant et le troisième, à la possibilité de l'étudiant de progresser à court terme.

Le premier principe a donc trait à la pertinence des items et rappelle qu'il a été prévu au départ que le questionnaire devait être élaboré autour de difficultés qu'expriment une proportion sensible des étudiants du collégial et non une infime minorité. Le questionnaire ne tient donc pas compte des problèmes trop particuliers et mise sur les difficultés courantes.

Le deuxième principe concerne l'autonomie de l'étudiant. On a tenu à faire de cet instrument un outil que l'étudiant peut utiliser seul et facilement sans devoir recourir à des personnes-ressources de son collège. Ce deuxième principe pouvait être respecté en optant pour des directives simples, un mode de correction particulièrement rapide et facile et des définitions d'échelles faciles à comprendre par l'étudiant.

Enfin, le troisième principe général concerne la possibilité de l'étudiant de progresser à court terme. On a voulu centrer le questionnaire autour de difficultés pour lesquelles il est raisonnable de penser que l'étudiant peut progresser de façon sensible à l'intérieur d'un court laps de temps s'il dispose de l'aide nécessaire. Il a été jugé inutile d'identifier des problèmes si permanents qu'il n'est pas possible de voir l'étudaint progresser durant son séjour au collège. Ce troisième principe est plus difficile à mettre en application parce qu'il est difficile de déterminer les possibilités de progrès à court terme des étudiants. Nous pensons toutefois avoir fait preuve de réalisme en ne considérant pas des problèmes exagérément fixes, et d'optimisme en suggérant qu'il est possible d'aider l'étudiant à relever des défis quand même considérables.

Le questionnaire L-G-3 en est un d'auto-évaluation des difficultés. Il ne contient en aucune façon une mesure directe du potentiel de l'étudiant. Cette caractéristique doit demeurer

présente à l'esprit de toute personne qui s'intéresse aux résultats que produit l'instrument. Il est possible qu'il existe des écarts entre les difficultés perçues et les difficultés réelles. Les promoteurs du projet ont délibérément misé sur les difficultés perçues en pensant qu'elles pouvaient être un bon point de départ pour la recherche active de solutions.

Mentionnons que les difficultés mesurées par le questionnaire L-G-3 ne sont pas et ne prétendent pas être directement reliées à la réussite ou à l'échec des cours suivis au collège. Aucune étude en ce sens n'a encore été faite. Toutefois, nous préférerions pour le moment croire que les difficultés considérées ici ont beaucoup plus d'impact sur le caractère plus ou moins pénible des études pour l'étudiant que sur sa réussite proprement dite.

Le questionnaire L-G-3 ne prétend pas toucher à tous les champs de difficultés qui sont importants en milieu collégial. Les travaux ont permis d'aboutir à dix grandes dimensions. Ces dix dimensions ne découlent pas d'un choix parmi une liste énumérant beaucoup plus de champs de difficultés. En fait, le questionnaire a été élaboré en partant des préoccupations principales des premiers promoteurs du projet et en ajoutant des échelles qui semblaient s'imposer lors de l'analyse des premières données. Notre prétention est que le questionnaire L-G-3 contient 10 échelles pertinentes, rien de plus mais rien de moins.

Les dix grandes échelles ou dimensions du questionnaire sont les suivantes:

A : AFFIRMATION DE SOI
B : ATTENTION-CONCENTRATION
C : ORIENTATION

E : MOTIVATION
F : INVENTION-CREATION
G : PLANIFICATION (organisation du temps et du travail)
H : STRUCTURATION (organisation des idées)
I : FORMULATION (savoir parler et savoir écrire)
J : LOGIQUE-RAISONNEMENT

Il faut souligner que le questionnaire L-G-3 est destiné à aider l'étudiant à identifier ses difficultés d'apprentissage scolaire et à recourir à l'aide appropriée s'il le désire. Il conserve toujours la liberté d'accepter ou de refuser de remplir ce questionnaire.

En aucun cas, le questionnaire L-G-3 ne devrait servir à des fins de sélection ou d'évaluation. Dans un tel contexte, l'étudiant devrait refuser catégoriquement de le remplir.

Le reste du présent rapport est subdivisé en 9 sections. Les sections 2, 3 et 4 vont traiter de l'élaboration du questionnaire L-G-3 et des objectifs poursuivis. Ensuite, la section 5 va donner le portrait d'une expérimentation réalisée auprès de 1037 étudiants et utilisant la dernière forme expérimentale de l'instrument. Les sections 6 à 9 décrivent les résultats de l'expérimentation en mettant l'accent non pas sur l'analyse du phénomène des difficultés des étudiants mais beaucoup plus sur la nature du questionnaire. L'étude attentive du comportement du questionnaire L-G-3 devrait favoriser une utilisation plus avertie de cet instrument.

La section 10 présente une proposition de normes pour tous ceux qui auraient le goût de comparer leurs résultats au questionnaire L-G-3 aux résultats des 1037 étudiants de l'expérimentation principale décrite dans le présent rapport.

Enfin, c'est en appendice que le lecteur pourra trouver le questionnaire L-G-3, une suggestion de feuille-réponses et de profil de même qu'une proposition d'un "guide de l'étudiant".

L'appendice A contient le questionnaire, c'est-à-dire les directives suivies des énoncés. L'appendice B regroupe la feuille-réponses et le profil ; en fait, ces deux documents ne sont pas définitifs puisque leur présentation peut changer. Nous avons cependant tenu à exprimer ce qui nous apparaissait être une feuille-réponses et un profil à la fois simples et adaptés au questionnaire.

En appendice C, le lecteur pourra trouver un projet de "guide de l'étudiant" où l'on a regroupé tous les éléments qui nous semblaient devoir apparaître. Notre mandat consistait beaucoup plus à élaborer un questionnaire qu'un guide de l'étudiant mais nous avons considéré qu'il nous appartenait de faire des suggestions précises à ce niveau et c'est l'intention de l'appendice C.

SECTION 2

LES FORMES DE VALIDITE RECHERCHEES

Au moment d'entreprendre la construction du questionnaire, nous avons tenu à en préciser les principes généraux mais nous avons aussi fixé au départ les formes de validité recherchées. Il est bon de préciser celles-ci afin que le lecteur soit davantage capable d'évaluer l'instrument et sache quelles ont été nos balises tout au long de l'élaboration du questionnaire.

Premièrement, nous voulions que le langage des items soit simple et ne pose pas de problèmes à la très grande majorité des étudiants du collégial. Pour atteindre ce résultat, nous avons contacté plusieurs étudiants individuellement et nous avons rencontré plusieurs groupes d'étudiants afin de recueillir de façon systématique leurs commentaires.

Deuxièmement, nous voulions qu'au moins 90% des énoncés du questionnaire décrivent une difficulté ressentie par au moins 20% des étudiants du collégial. Ces deux paramètres ont conduit fréquemment au rejet ou à la reformulation d'items.

Troisièmement, il était important de vérifier empiriquement l'appartenance de chaque item à son échelle. Il a été convenu que tous les items devraient présenter une corrélation avec le

total des autres items de l'échelle qui soit supérieure à 0,25. En même temps, cette corrélation item-échelle devait franchir le seuil de 0,40 dans 90% des cas.

Quatrièmement, chaque échelle devait jouir d'un coefficient de consistance interne alpha de Cronbach supérieur à 0,70; cette mesure traditionnelle en psychométrie tient compte du degré de parenté des items que l'on veut regrouper pour construire une échelle et aboutit à un estimé de précision ou de fidélité.

Cinquièmement, nous voulions que les corrélations entre les échelles qui seraient retenues ne dépassent pas 0,60 dans 75% des cas. Cette considération, moins importante que toutes celles qui ont précédé, devait assurer un degré minimal d'hétérogénéité d'une échelle à l'autre et, par conséquent, justifier l'existence de chacune d'elles au sein du questionnaire.

Sixièmement, nous tenions à ce que la structure et l'organisation des items du questionnaire L-G-3 soient suffisamment transparents pour qu'un juge n'ayant jamais vu les items soit capable d'indiquer l'échelle d'appartenance d'au moins 80% des items si on lui donne les titres des échelles sans lui donner leurs définitions. Des expériences de ce type ont été réalisées lors de la construction de l'instrument et trois vérifications ont été faites avec la dernière forme expérimentale.

Même si nous y reviendrons lors de l'analyse des résultats de l'expérimentation principale, mentionnons que ces six conditions ont été remplies pour la forme définitive du questionnaire L-G-3 qui est annexée au présent document. Le questionnaire L-G-3 définitif est le résultat d'un long processus ponctué d'ajustements nombreux qui a permis d'atteindre tous les objectifs explicitement poursuivis.

SECTION 3

L'ELABORATION DU QUESTIONNAIRE

Le but de cette section est d'énumérer les grandes étapes de l'élaboration du questionnaire L-G-3. Cette section est beaucoup moins importante que celles qui analysent le comportement de la forme finale du questionnaire mais peut néanmoins intéresser le lecteur qui veut connaître un peu le chemin parcouru pour atteindre les objectifs visés.

La première étape consistait à étudier avec soin le questionnaire proposé comme point de départ par les promoteurs du projet au collège Lionel-Groulx. Cette première analyse a permis de prendre plusieurs décisions dont les principales sont évoquées ici sans mentionner les justifications qui les accompagnent:

1- Chaque item appartiendra à une seule dimension.

2- Les items prendront la forme de phrases complètes qui expriment une difficulté ressentie par l'étudiant.

3- Le mode de réponse sera très simple: l'étudiant lira l'énoncé et indiquera s'il est faux, plutôt vrai ou tout à fait vrai s'il s'agit de décrire sa situation.

4- Tous les énoncés devront centrer les difficultés sur l'étudiant c'est-à-dire impliquer des changements à susciter au niveau de l'étudiant beaucoup plus qu'au niveau de son environnement.

5- Les échelles du questionnaire seront construites selon les principes de l'élaboration des échelles homogènes telles qu'elles existent traditionnellement en psychométrie.

6- Les échelles devraient être définies en fonction des sources de difficultés et non en fonction des domaines où les difficultés surgissent. Une telle approche devrait favoriser l'homogénéité ou la consistance interne des échelles.

Ces décisions de départ étant prises, il s'agissait de concevoir la nouvelle structure du questionnaire. Ce travail consistait à proposer une série de dimensions que le questionnaire pourrait tenter de bien mesurer. Il nécessitait l'abandon d'anciennes dimensions, l'ajout de nouvelles dimensions mais beaucoup plus souvent la conception de dimensions à partir de préoccupations déjà présentes dans les énoncés du questionnaire de départ. La première structure proposée comportait 9 dimensions et par la suite, l'une d'elles a été scindée en deux pour aboutir aux échelles ORIENTATION ET MOTIVATION. Globalement, la structure est demeurée la même tout au long du projet et toutes les échelles envisagées ont été conservées même si elles ont évolué considérablement grâce aux consultations effectuées et aux expérimentations réalisées.

A partir du projet de structure, il devenait possible de travailler à la production d'une liste d'items pour chaque échelle. Ce travail s'est inspiré des items déjà contenus dans le questionnaire de départ même s'ils ont presque tous été modifiés pour coller davantage à la nouvelle structure du questionnaire. Plusieurs dizaines d'items ont été formulés pour chaque échelle. Après réflexion, ceux qui apparaissaient comme définissant le mieux l'univers de chaque échelle, ont été introduits dans la première forme expérimentale du questionnaire L-G-3.

A partir de ce moment, les principaux indices qui ont déclenché des améliorations proviennent des consultations d'étudiants ou d'experts mais surtout des expérimentations qui ont été réalisées auprès de groupes restreints d'étudiants. Au fur et à mesure que les expérimentations avaient lieu, les items trop peu pertinents, trop peu en corrélation avec le total de leur échelle ou posant des difficultés de compréhension pour plusieurs étudiants ont été rejetés ou ajustés.

Il s'agissait de faire évoluer le questionnaire en gardant bien à l'esprit les principes généraux du questionnaire L-G-3 et les formes de validité recherchées telles qu'elles ont été mentionnées dans la section précédente du présent document.

SECTION 4

LA DEFINITION DES ECHELLES

La structure du questionnaire L-G-3 a été construite en dressant une liste de dimensions que l'instrument chercherait à bien mesurer. Pour chaque dimension retenue, une liste d'items jugés pertinents a été élaborée. Elle servait en bonne partie à définir les limites de chaque échelle ou dimension. Les travaux de recherche ont suggéré des centaines de modifications à apporter aux ensembles d'items appartenant à chaque échelle. Ainsi, la structure du questionnaire L-G-3 a évolué au fur et à mesure que le projet avançait et que les vérifications empiriques avaient lieu.

Au terme de ce processus, chaque dimension se voyait définie opérationnellement par une liste définitive de 11 énoncés. C'est à partir de ces listes définitives de 11 énoncés que les dimensions du questionnaire L-G-3 ont été l'objet pour la première fois d'une définition textuelle. La liste des items d'une échelle doit donc être perçue comme antérieure à la définition textuelle de cette échelle.

Pour faciliter l'interprétation des résultats tirés du questionnaire, nous avons produit une définition textuelle assez brève pour chaque échelle. Ces définitions brèves seront encadrées

dans le texte qui suit, puis seront accompagnées d'un commentaire qui insiste sur la nature des manifestations de difficultés liées à une échelle. Deux objectifs ont été jugés importants lors de la production de ces définitions; le premier consistait à bien résumer ou représenter la liste des énoncés d'une échelle et le deuxième consistait à présenter un texte accessible à l'étudiant de niveau collégial qui souvent n'a pas de formation liée aux questions traitées.

Voici donc la définition textuelle de chaque échelle telle qu'elle peut être utilisée pour l'interprétation des résultats et telle qu'elle apparaît dans le guide qui s'adresse à l'étudiant.

DEFINITION DES DIX ECHELLES DU QUESTIONNAIRE

ECHELLE A : AFFIRMATION DE SOI

> Cette échelle fait référence à la capacité de l'étudiant d'exprimer ses idées et ce qu'il ressent. Elle concerne aussi la timidité et plus globalement la confiance qu'a l'étudiant en lui-même.

S'affirmer peut signifier entre autres choses être capable de faire valoir son point de vue ou être en mesure de s'exprimer devant un groupe avec une certaine aisance. A l'inverse, la peur ou la gêne de s'exprimer se traduira souvent par des indices physiques: les mains moites, la voix tremblante, les rougeurs dans le visage etc. Ces situations peuvent devenir désagréables et frustrantes mais contrairement à ce que l'on pourrait croire, l'affirmation de soi peut se travailler s'améliorer.

ECHELLE B : ATTENTION-CONCENTRATION

> Cette échelle fait référence à la capacité de l'étudiant de maintenir son esprit présent lorsqu'il écoute, lorsqu'il lit et même lorsqu'il exécute un travail qui demande de la réflexion.

La capacité d'attention et de concentration est d'une grande importance puisqu'elle détermine finalement la capacité de compréhension et de mémorisation. Le fait de perdre facilement le fil de ses idées, de ne plus se souvenir de ce que l'on vient à peine de lire ou d'être facilement distrait dans son travail sont quelques indices parmi d'autres pouvant traduire une difficulté d'attention et de concentration. Il est de plus important de souligner que la capacité de concentration peut être affectée par la fatigue, le stress ou la nervosité.

ECHELLE C : STRESS-ANXIETE

> Cette échelle fait référence à la capacité de l'étudiant de surmonter certaines difficultés courantes sans être exagérément tourmenté ou affecté. Elle se rapproche des peurs ou des craintes que l'on peut avoir en pensant à ce qui arrivera.

Les évaluations, les travaux, les choix d'orientation, les échéances, les horaires et bien d'autres facteurs peuvent contribuer à créer un stress relié particulièrement à la vie d'étudiant.

Le stress se traduit alors par un ensemble d'indices: état tendu, nervosité, capacité de mémorisation diminuée, difficulté d'attention, problèmes de sommeil occasionnels et autres. Bien sûr, le stress fait partie intégrante de la vie quotidienne et bien peu y échappent mais, à un certain degré, le stress peut véritablement affecter le rendement, l'efficacité et le bien-être de la personne. Il devient alors important de savoir y apporter des solutions.

ECHELLE D : ORIENTATION

Cette échelle fait référence à l'insatisfaction que peut ressentir l'étudiant qui considère que les cours qu'il suit ne correspondent pas bien à ses aspirations, à ses objectifs personnels. Elle se rapproche aussi indirectement de la connaissance que l'étudiant a de ses propres intérêts et de ses véritables objectifs d'études.

Le choix d'une orientation ne représente pas une difficulté en soi mais le fait de ne pas trop savoir vers quel but se diriger, s'ennuyer dans un domaine d'études qui ne nous plaît pas ou poser de mauvais choix au départ peuvent devenir source d'insatisfaction ou de démotivation chez l'étudiant.

ECHELLE E : MOTIVATION

Cette échelle fait référence a l'énergie et au dynamisme qui caractérisent l'étudiant qui aime son champ d'études Elle se rapproche aussi de l'impression que ses efforts lui sont profitables à court ou à long terme.

A un manque de motivation et d'intérêt peut correspondre un ensemble de conséquences: résultats faibles, ennui, impression de perte de temps, manque d'enthousiasme et autres. Pourtant, le manque de motivation découle souvent du fait qu'on connaît mal ce qui nous plairait vraiment, qu'on arrive difficilement à faire le lien entre ses études et son projet global de vie ou encore qu'on ne s'est pas fixé de but précis en poursuivant ses études. En ce sens, il y a des solutions à apporter à un manque de motivation.

ECHELLE F : INVENTION-CREATION

Cette échelle fait référence à la capacité de l'étudiant de trouver des solutions ou des idées qui lui sont personnelles. Elle concerne son imagination et son originalité dans le contexte de sa vie d'étudiant.

A un manque de créativité s'associe souvent l'impression de dire ou d'avoir des idées banales, peu originales et impersonnelles, de redire des choses déjà dites ou d'apporter peu d'éléments neufs à l'intérieur d'un texte ou d'une conversation. La créativité appartient à chacun; il suffit souvent de savoir l'éveiller et la mettre à profit.

ECHELLE G : PLANIFICATION-ORGANISATION (org. du temps et du travail)

Cette échelle fait référence aux méthodes et aux habitudes de travail qui permettent à l'étudiant de mieux utiliser son temps et de mieux répartir ses activités. Elle concerne indirectement sa productivité et son efficacité.

L'étudiant qui ne planifie pas son temps et son travail risque d'avoir des difficultés telles les conflits d'horaire, le retard dans la remise des travaux, l'oubli de rendez-vous, la surcharge de travail, le surcroît d'activités, la perte de temps et autres. Une bonne planification peut permettre d'être beaucoup plus efficace dans son action.

ECHELLE H : STRUCTURATION (organisation des idées)

> Cette échelle fait référence à la capacité de l'étudiant de dissocier les idées qui lui semblent importantes de celles qui lui semblent moins importantes. Elle concerne d'une part sa capacité de dégager les éléments essentiels d'un exposé oral ou écrit et d'autre part sa capacité de bien disposer les éléments importants à l'intérieur de ses propres exposés.

Une difficulté de structuration pourrait avoir les effets suivants: difficulté à prendre de bonnes notes de cours où les idées principales ressortent clairement, rédaction de textes flous où les idées s'entremêlent, plus grande difficulté à mémoriser, difficulté à produire un bon plan etc. L'aspect structuration revêt une grande importance du fait qu'il est finalement relié à l'aspect compréhension.

ECHELLE I : FORMULATION (savoir parler et savoir écrire)

> Cette échelle fait référence à la capacité de l'étudiant de trouver les mots et les phrases qui vont lui permettre d'exprimer ce qu'il veut dire ou écrire. Elle touche sa capacité de communiquer ses idées de façon claire.

Bien formuler ses idées implique entre autres le choix de termes justes et appropriés, une bonne construction de phrases, et un bon enchaînement entre les phrases d'un texte. Une bonne formulation peut faciliter de beaucoup la compréhension d'un texte ou d'un exposé.

ECHELLE J : LOGIQUE-RAISONNEMENT

Cette échelle fait référence à la capacité de l'étudiant de jouer avec les idées de façon à rendre plus solides ses argumentations. Elle concerne la capacité d'utiliser ses idées pour convaincre et celle de trouver les incohérences dans son propre exposé ou dans ceux des autres. Enfin, ces capacités permettent à l'étudiant de mieux aborder les apprentissages qui font appel à l'utilisation des idées et des concepts abstraits.

SECTION 5

DESCRIPTION ET OBJECTIFS DE L'EXPERIMENTATION PRINCIPALE

Lors de l'élaboration du questionnaire L-G-3, nous avons eu l'occasion d'expérimenter des formes provisoires du questionnaire auprès de groupes restreints d'étudiants. Ces premières expérimentations ont beaucoup guidé la formulation des énoncés mais ont aussi suggéré périodiquement le rejet de certains items et des ajustements à apporter aux échelles. Ce long processus n'a pas à être décrit en détail ici puisque ce qui importe avant tout, c'est le comportement du questionnaire L-G-3 dans sa forme définitive.

La dernière forme expérimentale du questionnaire L-G-3 comportait 116 items. La très grande majorité des items ayant présenté un comportement acceptable, seulement six items ont été retirés du questionnaire et l'ont été avant tout pour équilibrer le nombre d'items dans chaque échelle. Les 110 items conservés n'ont pas été modifiés. Outre les six substitutions nécessaires, l'ordre des énoncés est demeuré le même.

Pour l'expérimentation principale, nous ne tenions pas à disposer nécessairement d'un échantillon représentatif. En effet, ce qui apparaissait plus important compte tenu des fins poursuivies,

c'était d'avoir un échantillon diversifié comportant des étudiants d'un très grand nombre de programmes et si possible provenant de plusieurs collèges. De plus, nous avions refusé au départ de construire un échantillon accidentel composé, par exemple, des étudiants qui se présentent quelque part dans leur collège pour obtenir de l'aide. L'échantillon devait être composé de groupes-cours tels qu'on les retrouve au collégial.

Neuf collèges ont participé à l'expérimentation. Chaque collège offrait le nombre de groupes-cours qui convenait à ses disponibilités. Dans tous les collèges, nous avons insisté pour que l'échantillon fasse appel à des étudiants de quelques programmes, et si possible, pour obtenir des étudiants du secteur général et du secteur professionnel.

Nous avions prévu un échantillon concentré autour des étudiants de collège 1. L'expérimentation a eu lieu en avril dans tous les collèges, ce qui correspondait à la deuxième session pour une forte proportion des étudiants de collège 1.

L'étudiant n'inscrivait pas son nom sur la feuille-réponses, par contre il y indiquait sa date de naissance, le nom du collège fréquenté, son programme d'études, son secteur (général ou professionnel), en précisant s'il en était à sa première, deuxième, troisième ou quatrième session. Il mentionnait également s'il avait déjà changé ou non de programme d'études depuis sa première session au collégial. Ces informations servent à décrire l'échantillon.

Un peu plus de 1100 étudiants ont complété le questionnaire L-G-3 dans sa dernière forme expérimentale. Certaines copies ont été retirées de l'échantillon au point de départ parce que l'étudiant en était à sa cinquième, à sa sixième ou même à sa septième

session et que nous n'aurions pas pu prétendre représenter ces cas exceptionnels. Les étudiants plus âgés que 21 ans ont aussi été retirés, de même que quelques copies manifestement invalides. L'échantillon entier est ainsi composé de 1037 étudiants. C'est à partir de ces 1037 étudiants que sont faites toutes les analyses statistiques.

Les tableaux 5.1, 5.2 et 5.3 décrivent l'échantillon entier en fonction du collège d'appartenance, du programme d'études, du sexe, du nombre de sessions, de l'âge, du secteur (général ou professionnel) et du fait d'avoir changé ou non de programme.

COLLEGE	NOMBRE	POURCENTAGE
Collège de Lévis-Lauzon	92	8,9
Collège de Limoilou	79	7,6
Collège de Ste-Foy	362	34,9
Collège François-Xavier Garneau	169	16,3
Collège Ahuntsic	70	6,8
Collège de Maisonneuve	33	3,2
Collège Bois-de-Boulogne	42	4,1
Collège Lionel-Groulx	172	16,6
Collège de Saint-Jérôme	18	1,7
TOTAL	1037	

TABLEAU 5.1 : Description de l'échantillon entier en fonction du collège d'appartenance.

PROGRAMME	NOMBRE
SECTEUR GENERAL	
Sciences humaines	208
Sciences administratives	67
Sciences pures et appliquées	48
Sciences santé	31
Lettres	27
Arts	10
SECTEUR PROFESSIONNEL	
Techniques infirmières	80
Techniques de secrétariat	33
Electrotechnique	46
Techniques d'assistance sociale	29
Techniques d'architecture	9
Chimie analytique	1
Techniques du bâtiment et des travaux publics	21
Techniques d'inhalothérapie	22
Techniques de laboratoire médical	19
Techniques médicales	1
Informatique	24
Techniques administratives	104
Techniques de radiologie	15
Techniques de radiodiagnostic	16
Techniques d'éducation spécialisée	32
Techniques forestières	1
Musique	20
Techniques de sciences naturelles	29
Techniques policières	49
Techniques de réadaptation physique	24
Techniques auxiliaires de la justice	1
Techniques correctionnelles	4
Hygiène dentaire	6
Techniques d'aménagement intérieur	4
Technologie de système	2
Documentation	3
Fabrication mécanique	21
Indéterminé	30

TABLEAU 5.2 : Description de l'échantillon en fonction du programme d'études.

VARIABLE	SOUS-POPULATION	NOMBRE*	POURCENTAGE
sexe	masculin	413	39,9
	féminin	622	60,1
session	première	107	10,3
	deuxième	762	73,5
	troisième	23	2,2
	quatrième	145	14,0
âge	16-17 ans	343	33,1
	18-19 ans	640	61,7
	20-21 ans	54	5,2
secteur	général	411	39,7
	professionnel	623	60,3
changement de programme	oui	211	20,4
	non	824	79,6

* La taille de l'échantillon entier est de 1037. Certaines informations étant manquantes, il se peut que le total des catégories soit légèrement inférieur à 1037.

TABLEAU 5.3 : Description de l'échantillon entier en fonction du sexe, du nombre de sessions, de l'âge, du secteur et du fait d'avoir ou non changé de programme.

SECTION 6

LE COMPORTEMENT DES ITEMS DU QUESTIONNAIRE

Le questionnaire L-G-3 a été conçu pour être utilisé en considérant avant tout les scores aux dix échelles qu'il comporte. Chaque item a été retenu non pas parce qu'il représentait une information pertinente et fiable mais beaucoup plus parce qu'il contribuait à la définition opérationnelle de son échelle d'appartenance. Il n'en demeure pas moins que l'analyse prudente du comportement de chaque item peut permettre une meilleure compréhension du phénomène des difficultés d'apprentissage qui sont concernées par les dix échelles.

La présente section donne une description du comportement de chaque item en considérant d'un seul coup l'ensemble des 1037 étudiants de l'expérimentation principale. Pour chaque énoncé, on retrouvera le pourcentage d'étudiants qui ont répondu "faux", le pourcentage de ceux qui ont répondu "plutôt vrai" et celui de ceux qui ont répondu "tout à fait vrai". De plus, on indiquera pour chaque item la corrélation de Pearson qui a été calculée entre d'une part, les réponses à l'item concerné et d'autre part, le total des réponses aux 10 autres items de l'échelle à laquelle on se réfère. Il s'agit, en d'autres termes, de la traditionnelle corrélation item-total qui intervient comme mesure du degré d'appartenance d'un item à son échelle.

L'analyse du comportement des items poursuit deux fins. Premièrement, elle va permettre d'évaluer le questionnaire L-G-3 en regard de deux formes de validité jugées désirables. Il s'agit de vérifier si, comme souhaité, 90% des énoncés décrivent une difficulté ressentie par au moins 20% des étudiants et si toutes les corrélations item-total sont supérieures à 0,25 alors que 90% sont supérieures à 0,40. Deuxièmement, la répartition des réponses pour chaque énoncé devrait permettre au lecteur de mieux saisir la réalité des difficultés d'apprentissage touchées par le questionnaire.

Les données de chaque échelle sont regroupées dans un seul tableau qui contient le texte des 11 items concernés, le pourcentage de réponses "faux", le pourcentage de réponses "plutôt vrai" et le pourcentage de réponses "tout à fait vrai"; ces trois pourcentages sont symbolisés respectivement de la façon suivante %F, %PV et %TV. Enfin, la quatrième colonne donne la corrélation item-total mentionnée ci-haut.

Les tableaux 6.1 à 6.10 correspondent aux échelles A à J.

De tous ces tableaux, il ressort que les deux objectifs poursuivis ont été atteints et même dépassés. En effet, pour 100% des items, au moins 20% des étudiants de l'expérimentation principale ont répondu "plutôt vrai" ou "tout à fait vrai" et pour 95% des items ce pourcentage est supérieur à 25%; seulement six items ne dépassent pas 25%.

D'autre part, la corrélation item-total présente dans l'ensemble un très bon comportement. Toutes les corrélations sont supérieures à 0,25 et 106 sur 110 sont supérieures à 0,40 ce qui représente un pourcentage de 96% qui dépasse le seuil ou le critère fixé à 90%. Les données recueillies permettent de considérer que la très grande majorité des items appartiennent particulièrement bien à l'échelle qui leur a été assignée.

Notre intention n'est pas de commenter les tableaux et d'interpréter les résultats. Le lecteur pourra approfondir lui-même la nature des résultats. Cependant, il est peut-être pertinent de faire ressortir quelques statistiques d'ensemble.

On peut observer, par exemple, que pour un seul énoncé, le pourcentage d'étudiants qui ont répondu "tout à fait vrai" est supérieur à celui de ceux qui ont répondu "plutôt vrai"; il s'agit de l'item 53 de l'échelle C qui se lit comme suit: "Il m'arrive souvent de mal dormir parce que quelque chose me tracasse"; 36,0% des étudiants ont répondu "tout à fait vrai" alors que 32,7% répondaient "plutôt vrai".

Pour 27 items sur 110, soit 25% ou presque, le pourcentage d'étudiants qui ont répondu "tout à fait vrai" dépasse 20%.

Pour 75 items sur 110, soit environ 68%, le pourcentage des étudiants qui ont répondu "faux" est inférieur à 50% ce qui signifie que l'énoncé traduit une difficulté exprimée par la majorité des étudiants qui ont participé à l'expérimentation principale.

ECHELLE A

AFFIRMATION DE SOI

ENONCE	NO	% F	% PV	% TV	$r_{i(e-i)}$
Je ne réussis pas à dire à un professeur que je ne comprends pas ou que je n'aime pas une partie de son cours.	1	38,4	51,0	10,6	0,46
J'ai certaines difficultés à exprimer mon point de vue lorsque je travaille en équipe.	11	67,4	25,1	7,5	0,52
Ca me rend mal à l'aise de parler devant un groupe.	21	30,4	35,1	34,5	0,52
Je n'ose pas exprimer mon opinion lorsqu'elle est différente de celle des autres.	31	56,1	31,7	12,2	0,58
J'ai trop souvent besoin qu'on me dise que ce que j'ai fait est bien pour être moi-même satisfait(e).	41	43,9	33,0	23,1	0,30
Il m'arrive souvent d'avoir peur de manquer mon coup lorsque j'entreprends quelque chose.	51	36,8	45,7	17,5	0,41
J'hésite beaucoup à proposer ma solution pour régler un problème.	61	55,5	36,0	8,5	0,58
Ca me gêne de poser des questions en classe.	71	41,6	34,4	24,0	0,62
J'aimerais parfois avoir davantage confiance en moi.	81	17,4	42,4	40,2	0,51
Je ne parviens pas toujours à exprimer des émotions et des impressions que je voudrais pourtant exprimer.	91	38,0	44,1	17,9	0,50
Souvent, je préfère me taire plutôt que de communiquer mon opinion.	101	43,0	38,8	18,2	0,66

ABLEAU 6.1 : Les items de l'échelle "A" et leur comportement.

ECHELLE B

ATTENTION-CONTENTRATION

ENONCE	No	% F	% PV	% TV	$r_{i(e-i)}$
J'ai de la difficulté à me concentrer pour lire un texte.	2	46,7	41,3	12,1	0,48
Durant les cours, je tombe facilement dans la lune.	12	43,5	41,9	14,6	0,51
J'ai de la difficulté à maintenir mon attention pour résoudre un problème complexe.	22	44,6	43,3	12,1	0,44
Je suis facilement distrait(e) dans mon travail.	32	36,5	46,8	16,7	0,56
Je perds souvent le fil de mes idées lorsque je suis seul(e) en train de réfléchir.	42	66,0	24,5	9,5	0,44
Il m'arrive souvent d'oublier le début d'un paragraphe quand je l'ai terminé.	52	44,1	39,3	16,6	0,49
Lorsque je compose un texte, il m'arrive d'avoir une phrase en tête et de l'oublier au moment de l'écrire.	62	42,1	40,3	17,6	0,35
Il m'arrive souvent d'avoir l'esprit ailleurs et d'avoir de la difficulté à étudier.	72	25,9	46,3	27,8	0,62
Il m'arrive souvent d'avoir des blancs de mémoire.	82	47,5	39,6	12,8	0,45
J'ai de la difficulté à retenir ce que je lis.	92	46,6	40,8	12,6	0,52
Pendant les cours, j'ai souvent de la difficulté à garder une bonne attention longtemps.	102	35,7	44,3	20,1	0,56

ABLEAU 6.2 : Les items de l'échelle "B" et leur comportement.

ECHELLE C

STRESS-ANXIETE

ENONCE	No	% F	% PV	% TV	$r_{i(e-i)}$
Les examens et les travaux importants me tracassent souvent.	3	15,1	44,7	40,1	0,52
Pendant un examen je suis très nerveux(se) et je réussis mal des examens que j'ai pourtant bien préparés.	13	54,3	30,6	15,1	0,44
De façon générale, je suis souvent tendu(e) et j'aimerais l'être moins.	23	35,2	42,3	22,5	0,57
Je suis très souvent nerveux(se) et agité(e) durant l'année scolaire.	33	35,9	39,6	24,5	0,61
Devant une difficulté, je m'énerve souvent.	43	34,0	48,3	17,6	0,56
Il m'arrive souvent de mal dormir parce que quelque chose me tracasse.	53	31,3	32,7	36,0	0,48
Il m'arrive trop souvent durant l'année scolaire d'être déprimé(e) et tendu(e) sans trop savoir pourquoi.	63	31,2	40,7	28,1	0,56
Il suffit qu'un examen important approche pour que ma vie quotidienne soit dérangée.	73	43,8	35,6	20,6	0,60
Lorsque je commence un travail, je suis souvent craintif(ve).	83	39,2	46,8	14,1	0,50
Aussitôt que je ne comprends pas quelque chose dans un cours, j'ai tendance à trop m'en faire.	93	43,6	37,3	19,1	0,55
Je n'aime pas entreprendre des tâches scolaires qui m'apparaissent difficiles.	103	36,5	45,8	17,7	0,26

ABLEAU 6.3 : Les items de l'échelle "C" et leur comportement.

ECHELLE D

ORIENTATION

ENONCE	No	% F	% PV	% TV	$r_{i(e-i)}$
De plus en plus, je ne me sens pas à ma place dans l'orientation que j'ai choisie.	4	71,0	16,6	12,4	0,48
J'éprouve de la difficulté à établir des priorités dans mes goûts, mes valeurs et mes besoins.	14	61,3	30,8	7,9	0,43
Parfois, j'ai l'impression de ne plus trop bien savoir où j'en suis dans mes études.	24	42,5	39,7	17,7	0,55
Si j'avais mieux connu le contenu et les exigences du programme auquel je me suis inscrit(e), je ne l'aurais peut-être pas choisi.	34	76,6	14,4	9,1	0,51
Il m'arrive de me demander si j'ai choisi une orientation qui me convient.	44	49,4	30,5	20,2	0,67
Je ne connais pas très bien mes goûts et mes aptitudes.	54	65,2	27,1	7,7	0,49
Je préférerais étudier dans un autre domaine.	64	77,3	13,3	9,4	0,62
Je ne sais pas trop bien ce que j'aimerais faire plus tard.	74	62,2	22,2	15,6	0,58
Il y a plusieurs cours qui m'intéresseraient beaucoup plus que ceux que je suis présentement.	84	47,8	31,5	20,6	0,51
Je trouve ça difficile de faire des choix et de me fixer des objectifs à atteindre dans la vie.	94	45,9	36,4	17,9	0,50
Je n'ai pas l'impression que mes études collégiales me font faire un pas dans une direction qui me convient.	104	74,1	17,5	8,5	0,55

TABLEAU 6.4 : Les items de l'échelle "D" et leur comportement.

ECHELLE E

MOTIVATION

ENONCE	No	% F	% PV	% TV	$r_{i(e-i)}$
Je ne vois pas très bien ce que je fais au Cegep même si je sais assez bien ce que j'aimerais faire plus tard.	5	71,1	21,1	7,8	0,61
Je vois de moins en moins à quoi ça me sert d'étudier.	15	81,7	14,4	4,0	0,55
Ce que j'apprends au Cegep ne m'est pas vraiment utile.	25	78,1	17,4	4,5	0,54
Je manque d'intérêt face à mes études actuelles.	35	54,4	32,4	13,2	0,63
Je m'ennuie dans plusieurs cours et j'ai l'impression de perdre mon temps.	45	48,5	32,6	18,9	0,58
Je me demande parfois si je ne devrais pas laisser le Cegep.	55	71,6	19,1	9,3	0,55
Il m'arrive parfois de penser que les études collégiales ne favorisent pas mon développement personnel.	65	73,5	19,4	7,1	0,51
Je n'aime pas ce que je fais présentement au Cegep.	75	76,5	17,5	6,1	0,63
Les expériences de vie et les voyages m'intéressent beaucoup plus que mes études.	85	33,7	38,0	28,4	0,53
J'ai tellement d'autres intérêts que les études ne m'intéressent presque plus.	95	75,2	19,7	5,1	0,64
Je réalise que je perds le goût de faire des efforts pour bien réussir.	105	52,2	32,4	15,4	0,53

TABLEAU 6.5 : Les items de l'échelle "E" et leur comportement.

ECHELLE F

INVENTION-CREATION

ENONCE	No	% F	% PV	% TV	$r_{i(e-i)}$
J'ai de la difficulté à réussir les choses qui demandent de l'imagination.	6	59,4	34,0	6,6	0,49
J'ai souvent des problèmes à trouver un sujet de travail.	16	45,4	45,4	9,2	0,51
Je me sens souvent incapable de trouver les idées dont j'ai besoin pour réaliser un travail.	26	44,5	48,4	7,1	0,61
Je trouve parfois que je manque d'originalité dans ce que je fais.	36	38,8	52,0	9,3	0,54
J'ai l'impression d'être souvent à court d'idées.	46	49,7	43,8	6,6	0,61
J'ai de la difficulté à trouver une façon originale ou personnelle de réaliser un travail.	56	42,6	48,4	9,0	0,60
Dans mes travaux, je répète trop souvent à peu près mot à mot ce que je trouve dans les livres.	66	41,5	44,2	14,4	0,44
C'est rarement moi qui trouve l'idée de départ pour démarrer un travail.	76	66,3	27,1	6,6	0,46
Il m'arrive souvent d'avoir de la difficulté à trouver des idées intéressantes.	86	46,0	47,7	6,3	0,67
Souvent, je ne sais pas trop quoi dire dans un travail.	96	41,1	49,1	9,8	0,55
J'ai souvent l'impression que les idées que j'exprime manquent d'originalité.	106	41,8	49,2	9,1	0,63

TABLEAU 6.6 : Les items de l'échelle "F" et leur comportement.

ECHELLE G

PLANIFICATION-ORGANISATION

(organisation du temps et du travail)

ENONCE	No	% F	% PV	% TV	$r_{i(e-i)}$
J'aurais besoin de mieux savoir comment préparer un examen.	7	35,0	43,3	21,7	0,47
Je ne réussis pas à planifier mes activités, de sorte que je suis toujours tiraillé(e) par plusieurs choses à faire.	17	35,2	39,2	25,7	0,61
Je sens que je gaspille beaucoup de temps parce que je n'ai pas de méthodes de travail efficaces.	27	36,4	39,8	23,8	0,64
J'ai de la difficulté à m'établir un horaire d'étude.	37	35,4	40,3	24,3	0,66
J'aurais besoin de meilleures méthodes de travail pour étudier.	47	29,7	42,1	28,2	0,65
Je remets souvent mes travaux à la dernière minute ou en retard.	57	55,1	25,7	19,3	0,53
Je n'arrive pas à planifier ce que je veux entreprendre, à me fixer des étapes et des priorités.	67	45,2	41,3	13,5	0,64
Je prépare souvent mes examens à la dernière minute.	77	26,9	36,5	36,5	0,47
J'ai tendance à ne pas assez prévoir ce qui s'en vient dans la planification de mes études.	87	38,4	44,1	17,6	0,67
J'oublie souvent de faire un tas de choses parce que je manque de planification.	97	52,3	32,4	15,3	0,64
Souvent quand je travaille, je me rends compte qu'il me manque quelque chose d'important et que j'aurais pu mieux prévoir.	107	33,1	52,6	14,4	0,45

TABLEAU 6.7 : Les items de l'échelle "G" et leur comportement.

ECHELLE H

STRUCTURATION

(organisation des idées)

ENONCE	No	% F	% PV	% TV	$r_{i(e-i)}$
Je ne sais pas comment préparer un plan qui va réellement m'aider à réaliser un travail écrit.	8	39,9	42,5	17,6	0,54
Quand je suis un cours, je parviens mal à identifier les points essentiels.	18	55,8	36,7	7,4	0,49
J'aimerais savoir mieux prendre des notes de cours.	28	34,2	36,9	28,8	0,51
Même lorsque j'ai toutes les idées, je ne sais pas comment les organiser.	38	50,8	40,2	9,0	0,52
J'ai de la difficulté à tirer un bon résumé d'un long texte.	48	33,6	39,6	26,8	0,61
Lorsque je prends des notes, je réussis mal à distinguer ce qu'il me faudrait écrire de ce qui est moins important.	58	44,3	42,2	13,5	0,55
J'ai de la difficulté lorsque je lis à identifier les idées principales du texte.	68	42,2	43,6	14,2	0,59
J'aurais besoin de meilleures méthodes de travail pour écrire des textes ou des travaux.	78	28,7	39,7	31,5	0,65
J'ai de la difficulté à expliquer quelque chose de façon claire et ordonnée.	88	44,9	45,3	9,7	0,52
Quand je produis un texte ou que je prépare un exposé, il m'arrive souvent d'oublier plusieurs éléments importants.	98	50,9	40,9	8,2	0,54
Quand j'ai à écrire un texte ou à préparer un exposé, je ne sais pas par où commencer.	108	35,0	42,6	22,4	0,54

TABLEAU 6.8 : Les items de l'échelle "H" et leur comportement.

ECHELLE I

FORMULATION

(savoir parler et savoir écrire)

ENONCE	No	% F	% PV	% TV	$\sum i(e-i)$
Je ne parviens pas à écrire des textes qui se lisent bien.	9	69,5	29,5	1,0	0,52
Dans un texte, j'ai de la difficulté à exprimer les choses simplement et clairement.	19	41,7	44,6	13,7	0,58
J'ai de la difficulté à bien dire ce que je pense.	29	45,5	38,8	15,7	0,60
Quand j'exprime une idée, les gens ont parfois de la difficulté à comprendre ce que je veux dire.	39	49,5	41,7	8,9	0,52
Je considère que je ne m'exprime pas bien oralement.	49	45,3	35,5	19,2	0,60
Je n'aime pas les travaux écrits surtout parce que je compose mal.	59	58,8	26,8	14,4	0,61
Souvent, je ne trouve pas le terme juste pour dire quelque chose.	69	27,0	55,8	17,2	0,60
Ecrire de belles phrases représente une tâche difficile pour moi.	79	44,9	35,1	20,0	0,63
C'est souvent de trouver la façon de dire une idée qui m'embarrasse.	89	34,9	50,0	15,1	0,58
Avoir à écrire, au point de départ, est une tâche pénible pour moi.	99	57,0	28,2	14,8	0,50
En parlant, j'ai de la difficulté à dire clairement ce que je veux dire en quelques phrases et je suis souvent obligé(e) d'apporter des corrections.	109	41,2	41,0	17,8	0,61

TABLEAU 6.9 : Les items de l'échelle "I" et leur comportement.

ECHELLE J

LOGIQUE-RAISONNEMENT

ENONCE	No	% F	% PV	% TV	$r_{i(e-i)}$
Dans un travail écrit ou dans un exposé oral, je ne sais pas comment procéder pour vérifier si une hypothèse est valide.	10	38,7	48,7	12,6	0,51
J'ai tendance à accepter des idées qui me séduisent sans vraiment pouvoir les critiquer.	20	37,1	49,3	13,6	0,43
Souvent, mes raisonnements sont incomplets ou peu solides.	30	46,1	45,4	8,5	0,49
Je réussis mal à trouver les incohérences ou les failles dans un texte.	40	36,4	47,4	16,2	0,50
Je n'aime pas écrire des travaux qui demandent de bien défendre un point de vue.	50	49,4	33,1	17,6	0,49
Trop souvent, je suis obligé(e) de retenir par coeur sans vraiment comprendre.	60	49,9	34,6	15,5	0,37
J'ai de la difficulté à faire une bonne analyse critique d'un texte ou d'un exposé.	70	30,0	46,9	23,1	0,55
Je réussis rarement à écrire des textes cohérents et logiques.	80	63,0	29,9	7,1	0,52
Je suis lent(e) à saisir les théories et les choses abstraites dans plus d'un cours.	90	51,2	36,0	12,8	0,48
Ca me prend souvent trop de temps pour comprendre quelque chose d'abstrait.	100	50,0	38,0	12,0	0,52
Je fais difficilement les distinctions entre des hypothèses, des opinions et des faits.	110	65,8	27,2	7,0	0,46

TABLEAU 6.10 : Les items de l'échelle "J" et leur comportement.

SECTION 7

LE COMPORTEMENT DES ECHELLES

Cette brève section donne un portrait général du comportement de chaque échelle sans considérer séparément certains groupes d'étudiants. De telles analyses viendront dans les sections ultérieures.

Nous avons d'abord calculé le score à chaque échelle pour chacun des 1037 étudiants de l'expérimentation principale en additionnant leurs réponses. Mathématiquement, le total pouvait varier entre 0 et 22. La limite maximale de 22 avait toutefois peu de chances d'être atteinte dans notre esprit; en effet, pour obtenir 22, il faut qu'un étudiant réponde "tout à fait vrai" à tous les items d'une échelle.

La moyenne et l'écart-type pour chaque échelle donnent une idée du degré de difficulté associé à chaque échelle et de son degré de variabilité. Ces statistiques sont contenues dans le tableau 7.1. De ce tableau, il ressort que la moyenne varie entre 5,03 pour l'échelle MOTIVATION et 9,55 pour l'échelle STRESS-ANXIETE. Les deux échelles dont la moyenne est la plus basse sont ORIENTATION et MOTIVATION alors que les deux échelles qui correspondent au plus haut degré de difficulté sont STRESS-ANXIETE et PLANIFICATION-ORGANISATION.

Le comportement de l'écart-type est extrêmement important ici. Il est en effet fort appréciable de constater que l'écart-type est toujours supérieur à 4,50 et dépasse 5,00 pour 4 échelles. Ces statistiques permettent de constater que chaque échelle sert à identifier des différences individuelles prononcées pour l'échantillon complet de 1037 étudiants. Il aurait pu arriver que toutes les difficultés existent à un haut degré et que tous les items soient pertinents sans que le questionnaire L-G-3 puisse être utilisable. La présence d'un écart-type élevé pour chaque échelle était une condition nécessaire mais non suffisante pour envisager d'utiliser le questionnaire sur une base individuelle. Une échelle dont l'écart-type aurait été très faible aurait indiqué que pour cette dimension, la très grande majorité des étudiants du collégial sont sur le même pied et que l'on n'a pas besoin d'un questionnaire pour étudier des différences individuelles qui n'existent à peu près pas. Cette situation ne s'est heureusement jamais produite pour nous. Au contraire, les écarts-types dépassent tous le minimum que nous aurions considéré pour justifier la présence d'une échelle au sein du questionnaire L-G-3.

Certaines vérifications ont permis de constater que pour toutes les échelles, il y avait au moins 20% des étudiants qui obtenaient un score inférieur à 5.

Le tableau 7.1 contient également la médiane pour chaque échelle. Le lecteur pourra remarquer que 10 fois sur 10 la médiane est légèrement inférieure à la moyenne. Cette situation s'explique en disant que pour toutes les échelles il y a un peu plus d'étudiants en bas de la moyenne qu'en haut de la moyenne, ou encore que les étudiants qui ressentent relativement peu de difficultés sont plus nombreux que ceux qui en ressentent relativement beaucoup ou en d'autres termes, que les distributions de résultats sont positivement dissymétriques.

Pour chaque échelle, nous avons calculé la corrélation moyenne entre tous les items impliqués de façon à savoir jusqu'à quel point les items d'une échelle forment un tout, se ressemblent. Ces corrélations de même que le coefficient de consistance interne alpha pour chaque échelle sont contenus dans le tableau 7.2. De ce tableau, il ressort que la corrélation moyenne des items d'une échelle varie entre 0,292 et 0,390. Cette situation nous satisfait puisque la corrélation est toujours assez forte pour traduire un degré raisonnable de ressemblance à l'intérieur des familles d'énoncés tout en n'étant jamais assez élevée pour suggérer que certains items sont inutiles et que les énoncés d'une échelle se ressemblent trop pour être tous considérés.

Le coefficient de consistance interne alpha de Cronbach était pour nous une statistique fort importante permettant d'évaluer le degré d'homogénéité de chaque échelle. Nous avions souhaité, comme nous l'avons mentionné dans la section 2 du présent rapport, que le coefficient alpha dépasse 0,70 pour toutes les échelles. Ce seuil est souvent utilisé en psychométrie pour indiquer le minimum de fidélité ou de précision que doit avoir un test pour être jugé acceptable. Dans notre esprit, ce seuil est vraiment un minimum et devait être dépassé autant que possible. Il est heureux ici de constater que tous les coefficients alpha dépassent 0,80. Ceux-ci permettent de considérer que sur le plan de la consistance interne, les échelles du questionnaire L-G-3 se défendent très bien. Ce n'est certes pas à ce niveau que le questionnaire pourrait être affublé de critiques, le cas échéant. Les corrélations item-échelle étant toutes satisfaisantes, il était prévisible de constater une série de coefficients alpha aussi élevés.

Les corrélations item-total, les corrélations moyennes entre les items d'une échelle, et les coefficients de consistance interne alpha réfèrent tous à l'homogénéité empirique des échelles, à leur cohésion telle qu'établie par les données recueillies lors de l'expérimentation principale.

Rappelons que nous avions souhaité que la structure et l'organisation des items du questionnaire L-G-3 soient suffisamment transparents pour qu'un juge n'ayant jamais vu les items soit capable d'indiquer l'appartenance d'au moins 80% des items. Une telle vérification peut permettre, d'une autre façon, d'évaluer la cohésion des échelles. Nous savions qu'au niveau des données disponibles tout allait bien. Mais nous avons quand même tenu à soumettre nos échelles à une autre vérification basée sur la transparence.

Plus précisément, nous avons rencontré 3 personnes différentes qui, à nos yeux, avaient de bonnes chances de comprendre la structure que nous avions donnée au questionnaire L-G-3 à savoir, si celle-ci était suffisamment transparente. Aux 3 personnes, nous avons donné le titre des 10 échelles sans les définir et nous leur avons indiqué le nombre d'items pour chaque échelle. Les participants devaient essayer de classer chacun des 116 énoncés de la dernière forme expérimentale (celle qui a servi lors de l'expérimentation principale). Nous leur disions que l'important était de bien classer le plus grand nombre d'énoncés possible et qu'il n'était pas nécessaire d'en donner le nombre prévu pour chaque échelle. Les résultats furent très concluants. Pour les quatre personnes, le taux de classement a dépassé 80% pour atteindre 95% une fois. Nous avions certes choisi des personnes compétentes; toutefois il n'en demeure pas moins que nous avons démontré ce que

nous voulions démontrer, à savoir qu'il était possible pour des juges extérieurs compétents de découvrir notre façon, comme concepteurs du L-G-3, de classer les items. Cette vérification ne fait rien de plus mais rien de moins que confirmer la transparence de l'organisation des échelles.

ECHELLE	MOYENNE	ECART-TYPE	MEDIANE
A AFFIRMATION DE SOI	8,46	4,88	7,86
B ATTENTE-CONTENTRATION	7,93	4,67	7,59
C STRESS-ANXIETE	9,55	5,05	9,38
D ORIENTATION	5,73	4,87	4,49
E MOTIVATION	5,03	4,66	3,73
F INVENTION-CREATION	6,77	4,52	6,58
G PLANIFICATION-ORGANISATION (org. du temps et du travail)	9,17	5,49	8,94
H STRUCTURATION (organisation des idées)	8,28	5,03	7,87
I FORMULATION (savoir parler savoir écrire)	7,60	5,20	7,23
J LOGIQUE-RAISONNEMENT	7,29	4,50	6,91

TABLEAU 7.1 : Moyenne, écart-type et médiane de chacune des échelles pour l'échantillon entier.

ECHELLE	CORRELATION MOYENNE ENTRE LES ITEMS	COEFFICIENT DE CONSISTANCE INTERNE ALPHA
A	0,319	0,84
B	0,300	0,83
C	0,319	0,84
D	0,341	0,85
E	0,382	0,87
F	0,365	0,86
G	0,393	0,88
H	0,357	0,86
I	0,387	0,87
J	0,292	0,82

TABLEAU 7.2 : La corrélation inter-items moyenne et le coefficient de consistance interne alpha pour chacune des échelles.

SECTION 8

LES CORRELATIONS ENTRE LES ECHELLES

L'objectif principal de cette section est de présenter les 45 corrélations qui existent entre les 10 échelles du questionnaire. Toutes ces corrélations ont été calculées à partir des résultats aux échelles des 1037 répondants de l'expérimentation principale.

Le degré de relation entre les échelles n'a pas été considéré comme un aspect important lors de l'élaboration du questionnaire L-G-3. Tout ce qui était recherché, c'était que 75% des corrélations soient inférieures à 0,60, ce qui correspond alors à un pourcentage de variance commune de 36% entre les résultats à deux échelles. Cet objectif minimal a été atteint et le tableau 8.1 permet de constater que 84% des corrélations sont inférieures à 0,60.

Il est fort intéressant de noter que plus de la moitié des corrélations sont inférieures à 0,40 ce qui correspond à un pourcentage de variance commune aussi faible que 16%. Par ailleurs, certaines corrélations sont un peu plus fortes que nous ne l'aurions souhaité; mentionnons par exemple que les corrélations entre les échelles STRUCTURATION, FORMULATION et LOGIQUE-RAISONNEMENT dépassent toutes 0,68, ce qui correspond à plus de 45% de variance commune.

Enfin, il est intéressant de remarquer que les 45 corrélations sont positives, ce qui était prévisible jusqu'à un certain point puisque le questionnaire L-G-3 est conçu autour de problèmes qui ont tendance à s'imbriquer les uns dans les autres.

L'analyse de la matrice des 45 corrélations nous a porté à croire que chaque échelle est suffisamment spécifique pour mériter d'être conservée au sein du questionnaire L-G-3. Au niveau de l'interprétation des résultats, il faudra tenir compte du fait que la plupart des échelles sont peu reliées et qu'un résultat à une échelle ne peut généralement pas être compris ou interprété en se basant sur les scores aux autres échelles. Cette règle générale ne vaut cependant pas dans tous les cas puisque certaines paires d'échelles sont suffisamment corrélées pour justifier une explication partielle des résultats à une échelle à partir des résultats à une autre. Mentionnons ici les cinq paires d'échelles qui présentent des corrélations modérées:

D et E : ORIENTATION et MOTIVATION
F et J : INVENTION-CREATION et LOGIQUE-RAISONNEMENT
H et I : STRUCTURATION et FORMULATION
H et J : STRUCTURATION et RAISONNEMENT-LOGIQUE
I et J : FORMULATION et RAISONNEMENT-LOGIQUE

Dans ces cinq cas, la corrélation est associée à un pourcentage de variance commune variant entre 45% et 53% ce qui témoigne d'une parenté entre les échelles qui mérite d'être considérée un peu lors de l'interprétation des résultats aux échelles. Les 40 autres corrélations sont, à notre avis, trop faibles pour qu'il soit pertinent d'en tenir compte lors de l'interprétation des résultats.

	B	C	D	E	F	G	H	I	J
A	0,38 14%	0,43 18%	0,33 11%	0,18 3%	0,53 28%	0,27 7%	0,48 23%	0,56 31%	0,56 31%
B		0,42 18%	0,39 15%	0,43 18%	0,44 19%	0,50 25%	0,52 27%	0,40 16%	0,53 28%
C			0,31 10%	0,23 5%	0,35 12%	0,29 8%	0,37 14%	0,30 9%	0,38 14%
D				0,67 45%	0,28 8%	0,37 14%	0,26 7%	0,18 3%	0,30 9%
E					0,23 5%	0,37 14%	0,22 5%	0,12 1%	0,25 6%
F						0,38 14%	0,68 46%	0,65 42%	0,67 45%
G							0,54 29%	0,28 8%	0,36 13%
H								0,69 48%	0,73 53%
I									0,68 46%

NOTE : * 89% des corrélations sont inférieures à 0,60;
* 69% des corrélations sont inférieures à 0,50;
* 56% des corrélations sont inférieures à 0,40;

TABLEAU 8.1 : Corrélations de Pearson entre les 10 échelles et pourcentages de variance commune.

SECTION 9

COMPARAISON DES RESULTATS DE PLUSIEURS CATEGORIES D'ETUDIANTS

Lors de l'expérimentation principale, nous avons demandé aux étudiants de nous indiquer leur collège d'appartenance, leur programme d'études, leur sexe, leur date de naissance (pour pouvoir calculer leur âge), leur secteur (général ou professionnel). Nous leur avons aussi demandé de spécifier s'ils en étaient à leur première session au collégial, à leur deuxième, à leur troisième ou encore à leur quatrième et d'indiquer s'ils avaient changé de programme depuis leur première session au collégial. Ces données devaient avant tout permettre de décrire l'échantillon servant à analyser le comportement des items et des échelles du questionnaire L-G-3.

Toutes ces informations suggèrent des comparaisons intéressantes de catégories d'étudiants et nous avons pensé en donner les détails au lecteur du présent rapport. Parce que nous ne considérons pas que l'échantillon provenant de chaque collège le représente suffisamment bien et parce que le nombre d'étudiants provenant de chacun des programmes est souvent bien faible, nous croyons qu'il est plus prudent de n'effectuer aucune comparaison d'un collège à l'autre ni même d'un programme à l'autre. Ces

Page 51 absente

Les comparaisons ne font ressortir que très peu de différences sensibles. Les échelles A, B, C, F et G ne font ressortir aucune différence sensible. Les écarts sont même souvent de beaucoup inférieurs à 2.

L'échelle D permet d'identifier 2 différences, l'une permettant de voir que les étudiants de troisième session ont plus de difficultés d'orientation que les étudiants de quatrième session, l'autre permettant de voir que les étudiants du général semblent avoir plus de difficultés que ceux du professionnel. La deuxième comparaison est beaucoup plus fiable que la première; en effet, il faut souligner que les étudiants de troisième session sont peu nombreux, c'est-à-dire seulement 23, et qu'ils sont de toute façon des cas particuliers qu'il devient difficile de bien représenter.

L'échelle E fait voir une seule différence sensible qui laisse croire que les étudiants du général ont plus de difficultés de motivation que les étudiants du professionnel.

Les échelles H, I et J montrent toutes les trois un degré supérieur de difficulté pour les étudiants de troisième session. Encore une fois, rappelons que les comparaisons qui impliquent des étudiants de troisième session sont très peu fiables.

Les seuls écarts sensibles et passablement fiables qui ressortent de toutes ces comparaisons indiquent que l'échelle MOTIVATION et l'échelle ORIENTATION identifient plus de problèmes chez les étudiants du général que chez les étudiants du professionnel.

L'âge, le sexe, le secteur, le nombre de sessions, le fait d'avoir changé ou non de programme semblent être des variables qui ont bien peu à voir avec les résultats du questionnaire

L-G-3. En fait, il faudrait s'empresser d'ajouter que les différences entre les individus sont beaucoup plus grandes que les différences d'une catégorie d'individus à l'autre et que ces dernières différences deviennent presque négligeables pour comprendre le phénomène des difficultés d'apprentissage des étudiants.

ECHELLE A : AFFIRMATION DE SOI

VARIABLE	SOUS-POPULATION	MOYENNE	ECART-TYPE	NOMBRE
sexe	masculin	8,33	4,83	413
	féminin	8,56	4,90	622
session	première	8,89	5,12	107
	deuxième	8,62	4,86	762
	troisième	8,86	4,43	23
	quatrième	7,17	4,67	145
âge	16-17 ans	8,65	4,81	343
	18-19 ans	8,43	4,88	640
	20-21 ans	7,48	5,19	54
secteur	général	8,19	4,96	411
	professionnel	8,61	4,82	623
changement de programme	oui	7,92	4,80	211
	non	8,58	4,88	824

TABLEAU 9.1 : Comportement de l'échelle "A" en fonction du sexe, de nombre de sessions, de l'âge, du secteur et du fait d'avoir ou non changé de programme.

ECHELLE B : ATTENTION-CONCENTRATION

VARIABLE	SOUS-POPULATION	MOYENNE	ECART-TYPE	NOMBRE
sexe	masculin	8,47	4,70	413
	féminin	7,57	4,62	622
session	première	7,99	4,95	107
	deuxième	7,92	4,61	762
	troisième	9,39	5,07	23
	quatrième	7,66	4,76	145
âge	16-17 ans	7,92	4,52	343
	18-19 ans	7,90	4,73	640
	20-21 ans	8,29	5,09	54
secteur	général	8,05	4,69	411
	professionnel	7,84	4,67	623
changement de programme	oui	8,09	4,70	211
	non	7,87	4,67	824

TABLEAU 9.2 : Comportement de l'échelle "B" en fonction du sexe, du nombre de sessions, de l'âge, du secteur et du fait d'avoir ou non changé de programme.

ECHELLE C : STRESS-ANXIETE

VARIABLE	SOUS-POPULATION	MOYENNE	ECART-TYPE	NOMBRE
sexe	masculin	9,34	5,16	413
	féminin	9,70	4,98	622
session	première	9,40	5,66	107
	deuxième	9,60	4,89	762
	troisième	10,69	6,20	23
	quatrième	9,22	5,22	145
âge	16-17 ans	9,68	5,00	343
	18-19 ans	9,44	5,04	640
	20-21 ans	10,05	5,54	54
secteur	général	9,24	5,07	411
	professionnel	9,78	5,04	623
changement de programme	oui	9,62	5,35	211
	non	9,53	4,98	824

TABLEAU 9.3 : Comportement de l'échelle "C" en fonction du sexe, du nombre de sessions, de l'âge, du secteur et du fait d'avoir ou non changé de programme.

ECHELLE D : ORIENTATION

VARIABLE	SOUS-POPULATION	MOYENNE	ECART-TYPE	NOMBRE
sexe	masculin	5,91	4,84	413
	féminin	5,61	4,89	622
session	première	6,11	5,16	107
	deuxième	5,82	4,82	762
	troisième	7,43	6,84	23
	quatrième	4,70	4,39	145
âge	16-17 ans	5,75	4,89	343
	18-19 ans	5,78	4,81	640
	20-21 ans	5,07	5,44	54
secteur	général	7,09	5,02	411
	professionnel	4,80	4,53	623
changement de programme	oui	6,65	5,32	211
	non	5,49	4,73	824

TABLEAU 9.4 : Comportement de l'échelle "D" en fonction du sexe, du nombre de sessions, de l'âge, du secteur et du fait d'avoir ou non changé de programme.

ECHELLE E : MOTIVATION

VARIABLE	SOUS-POPULATION	MOYENNE	ECART-TYPE	NOMBRE
sexe	masculin	5,80	4,89	413
	féminin	4,52	4,44	622
session	première	4,69	4,47	107
	deuxième	5,10	4,70	762
	troisième	5,95	6,19	23
	quatrième	4,77	4,30	145
âge	16-17 ans	4,92	4,86	343
	18-19 ans	5,07	4,51	640
	20-21 ans	5,22	5,13	54
secteur	général	6,23	4,95	411
	professionnel	4,22	4,26	623
changement de programme	oui	5,33	4,69	211
	non	4,96	4,66	824

TABLEAU 9.5 : Comportement de l'échelle "E" en fonction du sexe, du nombre de sessions, de l'âge, du secteur et du fait d'avoir ou non changé de programme.

ECHELLE F : INVENTION-CREATION

VARIABLE	SOUS-POPULATION	MOYENNE	ECART-TYPE	NOMBRE
sexe	masculin	6,44	4,34	413
	féminin	7,00	4,63	622
session	première	6,68	4,66	107
	deuxième	6,93	4,48	762
	troisième	7,21	4,97	23
	quatrième	5,91	4,51	145
âge	16-17 ans	7,02	4,52	343
	18-19 ans	6,78	4,51	640
	20-21 ans	5,05	4,42	54
secteur	général	6,45	4,57	411
	professionnel	6,97	4,49	623
changement de programme	oui	6,32	4,65	211
	non	6,88	4,49	824

TABLEAU 9.6 : Comportement de l'échelle "F" en fonction du sexe, du nombre de sessions, de l'âge, du secteur et du fait d'avoir ou non changé de programme.

ECHELLE G : PLANIFICATION-ORGANISATION
(organisation du temps et du travail)

VARIABLE	SOUS-POPULATION	MOYENNE	ECART-TYPE	NOMBRE
sexe	masculin	10,10	5,42	413
	féminin	8,57	5,45	622
session	première	9,74	5,09	107
	deuxième	9,03	5,43	762
	troisième	9,95	5,38	23
	quatrième	9,35	5,39	145
âge	16-17 ans	9,19	5,65	343
	18-19 ans	9,23	5,47	640
	20-21 ans	8,37	4,65	54
secteur	général	9,55	5,71	411
	professionnel	8,89	5,31	623
changement de programme	oui	9,14	5,58	211
	non	9,18	5,47	824

TABLEAU 9.7 : Comportement de l'échelle "G" en fonction du sexe, du nombre de sessions, de l'âge, du secteur et du fait d'avoir ou non changé de programme.

ECHELLE H : STRUCTURATION
(organisation des idées)

VARIABLE	SOUS-POPULATION	MOYENNE	ECART-TYPE	NOMBRE
sexe	masculin	8,70	5,08	413
	féminin	8,00	4,98	622
session	première	8,52	5,23	107
	deuxième	8,21	5,02	762
	troisième	11,56	4,63	23
	quatrième	7,99	4,84	145
âge	16-17 ans	8,01	5,03	343
	18-19 ans	8,48	5,00	640
	20-21 ans	7,62	5,20	54
secteur	général	7,70	5,10	411
	professionnel	8,65	4,94	623
changement de programme	oui	8,00	5,13	211
	non	8,34	5,00	824

TABLEAU 9.8 : Comportement de l'échelle "H" en fonction du sexe, du nombre de sessions, de l'âge, du secteur et du fait d'avoir ou non changé de programme.

ECHELLE I : FORMULATION

(savoir parler et savoir écrire)

VARIABLE	SOUS-POPULATION	MOYENNE	ECART-TYPE	NOMBRE
sexe	masculin	7,89	5,28	413
	féminin	7,42	5,14	622
session	première	8,24	5,72	107
	deuxième	7,54	5,12	762
	troisième	10,60	5,66	23
	quatrième	6,96	4,96	145
âge	16-17 ans	7,47	5,18	343
	18-19 ans	7,70	5,22	640
	20-21 ans	7,31	5,12	54
secteur	général	6,93	5,19	411
	professionnel	8,03	5,16	623
changement de programme	oui	7,02	4,87	211
	non	7,74	5,27	824

TABLEAU 9.9 : Comportement de l'échelle "I" en fonction du sexe, du nombre de sessions, de l'âge, du secteur et du fait d'avoir ou non changé de programme.

ECHELLE J : LOGIQUE-RAISONNEMENT

VARIABLE	SOUS-POPULATION	MOYENNE	ECART-TYPE	NOMBRE
sexe	masculin	7,44	4,61	413
	féminin	7,19	4,43	622
session	première	7,62	4,98	107
	deuxième	7,36	4,43	762
	troisième	9,04	4,26	23
	quatrième	6,38	4,39	145
âge	16-17 ans	7,16	4,45	343
	18-19 ans	7,41	4,47	640
	20-21 ans	6,64	5,15	54
secteur	général	6,73	4,53	411
	professionnel	7,64	4,44	623
changement de programme	oui	6,75	4,65	211
	non	7,41	4,45	824

TABLEAU 9.10 : Comportement de l'échelle "J" en fonction du sexe, du nombre de sessions, de l'âge, du secteur et du fait d'avoir ou non changé de programme.

SECTION 10

UNE PROPOSITION DE NORMES

Les résultats aux différentes échelles ne sont pas directement comparables; cette situation s'explique statistiquement par le fait que les écarts-types ne sont pas égaux pour toutes les échelles mais surtout ici, parce que les moyennes varient considérablement d'une échelle à l'autre.

De façon à rendre comparables les totaux aux différentes échelles mais aussi de façon à permettre à l'étudiant de mieux situer son propre résultat par rapport à un groupe de références composé d'un échantillon varié d'étudiants du collégial, nous avons tenu à proposer des normes provisoires en nous basant sur les résultats des 1037 étudiants lors de l'expérimentation principale.

Nous parlons ici de normes provisoires pour indiquer que d'une part notre intention n'était pas ici de composer un échantillon représentatif de tous les étudiants du collégial au Québec et que d'autre part, certains collèges pourraient être intéressés éventuellement à se donner leurs normes locales.

Pour le moment, nous croyons que ces NORMES provisoires

peuvent être utilisées avantageusement. L'important, c'est de comprendre à quel groupe de références l'étudiant se compare. Il s'agit d'un échantillon d'étudiants à qui l'on a demandé de collaborer au projet en les rencontrant dans leur classe. Ces étudiants sont au nombre de 1037, proviennent de 9 collèges, et appartiennent à plus de 30 programmes différents.

Compte tenu des faibles différences entre les catégories d'étudiants comparées dans la section antérieure, nous avons jugé qu'il était préférable de proposer une seule table de normes, et ce, en fonction de l'échantillon entier des 1037 étudiants.

Ce tableau de normes a été construit à partir des distributions de fréquences pour les dix échelles. Chaque total observé a été transformé en rang centile. Un rang centile s'interprète de la façon suivante; il s'agit de considérer qu'il donne le pourcentage d'étudiants qui ont obtenu un résultat plus faible que le score pour lequel on le calcule. Ainsi, un rang centile de 46 signifie que 46% des étudiants ont obtenu un résultat plus bas.

NORMES

AVRIL 1981 — PROJET DE RECHERCHE L-G-3 — INRS-EDUCATION

1037 étudiants

TOTAL	RANG CENTILE (R.C.) POUR CHAQUE ECHELLE									
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
18 et +	96	97	94	98	98	99	93	96	97	99
17	94	96	91	97	97	98	90	94	95	97
16	93	94	88	95	96	97	87	92	93	96
15	90	92	84	94	95	96	83	89	91	94
14	85	89	79	92	94	94	78	85	87	91
13	80	84	74	89	93	90	74	80	83	88
12	75	80	68	87	91	86	69	76	79	84
11	69	75	61	84	89	82	63	71	74	80
10	64	69	54	81	86	76	57	65	69	74
9	57	61	48	77	82	68	50	58	63	67
8	51	53	41	72	77	60	44	51	56	59
7	43	45	34	66	72	53	38	44	49	51
6	35	38	28	60	66	45	32	36	42	42
5	27	30	22	53	60	38	26	29	35	34
4	20	23	15	45	52	32	21	23	29	26
3	14	16	10	36	43	25	16	17	23	19
2	8	10	6	27	32	18	11	11	17	13
1	5	5	3	17	19	11	6	6	11	8
0	1	1	1	6	6	4	2	2	4	3

APPENDICE A

LE QUESTIONNAIRE L-G-3

Université du Québec
Institut national de la recherche scientifique

INRS éducation

2383, chemin Sainte-Foy
Sainte-Foy, Québec
G1V 1T1
Téléphone : (418) 657-2600

Denis Rhéaume, prof., responsable du projet
Sylvie Ouellette

Questionnaire L-G-3

D I R E C T I V E S

Le questionnaire L-G-3 devrait te permettre de te situer par rapport à une foule de difficultés qui peuvent être ressenties par des étudiants et des étudiantes de niveau collégial.

Chaque énoncé du questionnaire exprime une difficulté possible. Il peut s'agir d'une difficulté que tu connais personnellement tout comme il peut s'agir d'une difficulté qui ne te concerne pas.

Après avoir bien lu chaque phrase, tu réponds en choisissant le chiffre qui représente le mieux ta situation:

0	si l'énoncé est FAUX
1	si l'énoncé est PLUTOT VRAI
2	si l'énoncé est TOUT A FAIT VRAI

Tes réponses doivent être inscrites sur la feuille-réponses. Cette feuille prévoit une case pour chacun des énoncés et le numéro de chaque item est inscrit à l'intérieur de la case.

Réponds à chaque question sans te soucier de tes réponses précédentes; chaque énoncé exprime un aspect différent.

* * * * * * * * *

NE RIEN INSCRIRE SUR LE QUESTIONNAIRE

0 : FAUX 1 : PLUTOT VRAI 2 : TOUT A FAIT VRAI

01. Je ne réussis pas à dire à un professeur que je ne comprends pas ou que je n'aime pas une partie de son cours.

02. J'ai de la difficulté à me concentrer pour lire un texte.

03. Les examens et les travaux importants me tracassent souvent.

04. De plus en plus, je ne me sens pas à ma place dans l'orientation que j'ai choisie.

05. Je ne vois pas très bien ce que je fais au Cegep même si je sais assez bien ce que j'aimerais faire plus tard.

06. J'ai de la difficulté à réussir les choses qui demandent de l'imagination.

07. J'aurais besoin de mieux savoir comment préparer un examen.

08. Je ne sais pas comment préparer un plan qui va réellement m'aider à réaliser un travail écrit.

09. Je ne parviens pas à écrire des textes qui se lisent bien.

10. Dans un travail écrit ou dans un exposé oral, je ne sais pas comment procéder pour vérifier si une hypothèse est valide.

11. J'ai certaines difficultés à exprimer mon point de vue lorsque je travaille en équipe.

0 : FAUX 1 : PLUTOT VRAI 2 : TOUT A FAIT VRAI

12. Durant les cours, je tombe facilement dans la lune.

13. Pendant un examen je suis très nerveux(se) et je réussis mal des examens que j'ai pourtant bien préparés.

14. J'éprouve de la difficulté à établir des priorités dans mes goûts, mes valeurs et mes besoins.

15. Je vois de moins en moins à quoi ça me sert d'étudier.

16. J'ai souvent des problèmes à trouver un sujet de travail.

17. Je ne réussis pas à planifier mes activités, de sorte que je suis toujours tiraillé(e) par plusieurs choses à faire.

18. Quand je suis un cours, je parviens mal à identifier les points essentiels.

19. Dans un texte, j'ai de la difficulté à exprimer les choses simplement et clairement.

20. J'ai tendance à accepter des idées qui me séduisent sans vraiment pouvoir les critiquer.

21. Ca me rend mal à l'aise de parler devant un groupe.

22. J'ai de la difficulté à maintenir mon attention pour résoudre un problème complexe.

0 : FAUX 1 : PLUTOT VRAI 2 : TOUT A FAIT FRAI

23. De façon générale, je suis souvent tendu(e) et j'aimerais l'être moins.

24 Parfois, j'ai l'impression dans mes études de ne plus trop bien savoir où j'en suis.

25. Ce que j'apprends au Cegep ne m'est pas vraiment utile.

26. Je me sens souvent incapable de trouver les idées dont j'ai besoin pour réaliser un travail.

27. Je sens que je gaspille beaucoup de temps parce que je n'ai pas de méthodes de travail efficaces.

28. J'aimerais savoir mieux prendre des notes de cours.

29. J'ai de la difficulté à bien dire ce que je pense.

30. Souvent, mes raisonnements sont incomplets ou peu solides.

31. Je n'ose pas exprimer mon opinion lorsqu'elle est différente de celle des autres.

32. Je suis facilement distrait(e) dans mon travail.

33. Je suis très souvent nerveux(se) et agité(e) durant l'année scolaire.

34. Si j'avais mieux connu le contenu et les exigences du programme auquel je me suis inscrit(e), je ne l'aurais peut-être pas choisi.

0 : FAUX 1 : PLUTÔT VRAI 2 : TOUT A FAIT VRAI

35. Je manque d'intérêt face à mes études actuelles.

36. Je trouve parfois que je manque d'originalité dans ce que je fais.

37. J'ai de la difficulté à m'établir un horaire d'étude.

38. Même lorsque j'ai toutes les idées, je ne sais pas comment les organiser.

39. Quand j'exprime une idée, les gens ont parfois de la difficulté à comprendre ce que je veux dire.

40. Je réussis mal à trouver les incohérences ou les failles dans un texte.

41. J'ai trop souvent besoin qu'on me dise que ce que j'ai fait est bien pour être moi-même satisfait(e).

42. Je perds souvent le fil de mes idées lorsque je suis seul(e) en train de réfléchir.

43. Devant une difficulté, je m'énerve souvent.

44. Il m'arrive de me demander si j'ai choisi une orientation qui me convient.

45. Je m'ennuie dans plusieurs cours et j'ai l'impression de perdre mon temps.

0 : FAUX 1 : PLUTOT VRAI 2 : TOUT A FAIT VRAI

46. J'ai l'impression d'être souvent à court d'idées.

47. J'aurais besoin de meilleures méthodes de travail pour étudier.

48. J'ai de la difficulté à tirer un bon résumé d'un long texte.

49. Je considère que je ne m'exprime pas bien oralement.

50. Je n'aime pas écrire des travaux qui demandent de bien défendre un point de vue.

51. Il m'arrive souvent d'avoir peur de manquer mon coup lorsque j'entreprends quelque chose.

52. Il m'arrive souvent d'oublier le début d'un paragraphe quand je l'ai terminé.

53. Il m'arrive parfois de mal dormir parce que quelque chose me tracasse.

54. Je ne connais pas très bien mes goûts et mes aptitudes.

55. Je me demande parfois si je ne devrais pas laisser le Cegep.

56. J'ai de la difficulté à trouver une façon originale ou personnelle de réaliser un travail.

57. Je remets souvent mes travaux à la dernière minute ou en retard.

0 : FAUX 1 : PLUTOT VRAI 2 : TOUT A FAIT VRAI

58. Lorsque je prends des notes, je réussis mal à distinguer ce qu'il me faudrait écrire de ce qui est moins important.

59. Je n'aime pas les travaux écrits surtout parce que je compose mal.

60. Trop souvent, je suis obligé(e) de retenir par coeur sans vraiment comprendre.

61. J'hésite beaucoup à proposer ma solution pour régler un problème.

62. Lorsque je compose un texte, il m'arrive d'avoir une phrase en tête et de l'oublier au moment de l'écrire.

63. Il m'arrive trop souvent durant l'année scolaire d'être déprimé(e) et tendu(e) sans trop savoir pourquoi.

64. Je préférerais étudier dans un autre domaine.

65. Il m'arrive parfois de penser que les études collégiales ne favorisent pas mon développement personnel.

66. Dans mes travaux, je répète trop souvent à peu près mot à mot ce que je trouve dans les livres.

67. Je n'arrive pas à planifier ce que je veux entreprendre, à me fixer des étapes et des priorités.

0 : FAUX 1 : PLUTOT VRAI 2 : TOUT A FAIT VRAI

68. J'ai de la difficulté lorsque je lis à identifier les idées principales du texte.

69. Souvent, je ne trouve pas le terme juste pour dire quelque chose.

70. J'ai de la difficulté à faire une bonne analyse critique d'un texte ou d'un exposé.

71. Ca me gêne de poser des question en classe.

72. Il m'arrive souvent d'avoir l'esprit ailleurs et d'avoir de la difficulté à étudier.

73. Il suffit qu'un examen important approche pour que ma vie quotidienne soit dérangée.

74. Je ne sais pas trop bien ce que j'aimerais faire plus tard.

75. Je n'aime pas ce que je fais présentement au Cegep.

76. C'est rarement moi qui trouve l'idée de départ pour démarrer un travail.

77. Je prépare souvent mes examens à la dernière minute.

78. J'aurais besoin de meilleures méthodes de travail pour écrire des textes ou des travaux.

79. Ecrire de belles phrases représente une tâche difficile pour moi.

0 : FAUX 1 : PLUTOT VRAI 2 : TOUT A FAIT VRAI

80. Je réussis rarement à écrire des textes cohérents et logiques.

81. J'aimerais parfois avoir davantage confiance en moi.

82. Il m'arrive souvent d'avoir des blancs de mémoire.

83. Lorsque je commence un travail, je suis souvent craintif(ve).

84. Il y a plusieurs cours qui m'intéresseraient beaucoup plus que ceux que je suis présentement.

85. Les expériences de vie et les voyages m'intéressent beaucoup plus que mes études.

86. Il m'arrive souvent d'avoir de la difficulté à trouver des idées intéressantes.

87. J'ai tendance à ne pas assez prévoir ce qui s'en vient dans la planification de mes études.

88. J'ai de la difficulté à expliquer quelque chose de façon claire et ordonnée.

89. C'est souvent de trouver la façon de dire une idée qui m'embarrasse.

90. Je suis lent(e) à saisir les théories et les choses abstraites dans plus d'un cours.

0 : FAUX 1 : PLUTOT VRAI 2 : TOUT A FAIT VRAI

91. Je ne parviens pas toujours à exprimer des émotions et des impressions que je voudrais pourtant exprimer.

92. J'ai de la difficulté à retenir ce que je lis.

93. Aussitôt que je ne comprends pas quelque chose dans un cours, j'ai tendance à trop m'en faire.

94. Je trouve ça difficile de faire des choix et de me fixer des objectifs à atteindre dans la vie.

95. J'ai tellement d'autres intérêts que les études ne m'intéressent plus.

96. Souvent, je ne sais pas trop quoi dire dans un travail.

97. J'oublie souvent de faire un tas de choses parce que je manque de planification.

98. Quand je produis un texte ou que je prépare un exposé, il m'arrive souvent d'oublier plusieurs éléments importants.

99. Avoir à écrire, au point de départ, est une tâche pénible pour moi.

100. Ca me prend souvent trop de temps pour comprendre quelque chose d'abstrait.

101. Souvent, je préfère me taire plutôt que de communiquer mon opinion.

0 : FAUX 1 : PLUTOT VRAI 2 : TOUT A FAIT VRAI

102. Pendant les cours, j'ai souvent de la difficulté à garder une bonne attention longtemps.

103. Je n'aime pas entreprendre des tâches scolaires qui m'apparaissent difficiles.

104. Je n'ai pas l'impression que mes études collégiales me font faire un pas dans une direction qui me convient.

105. Je réalise que je perds le goût de faire des efforts pour bien réussir.

106. J'ai souvent l'impression que les idées que j'exprime manquent d'originalité.

107. Souvent quand je travaille, je me rends compte qu'il me manque quelque chose d'important et que j'aurais pu mieux prévoir.

108. Quand j'ai à écrire un texte ou à préparer un exposé, je ne sais pas par où commencer.

109. En parlant, j'ai de la difficulté à dire clairement ce que je veux dire en quelques phrases et je suis souvent obligé(e) d'apporter des corrections.

110. Je fais difficilement les distinctions entre des hypothèses, des opinions et des faits.

APPENDICE B

LA FEUILLE-REPONSES ET LE PROFIL

QUESTIONNAIRE L G 3

FEUILLE-REPONSES

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
01	02	03	04	05	06	07	08	09	10
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
41	42	43	44	45	46	47	48	49	50
51	52	53	54	55	56	57	58	59	60
61	62	63	64	65	66	67	68	69	70
71	72	73	74	75	76	77	78	79	80
81	82	83	84	85	86	87	88	89	90
91	92	93	94	95	96	97	98	99	100
101	102	103	104	105	106	107	108	109	110

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
TOTAL										

QUESTIONNAIRE L-G-3 PROFIL

GROUPE DE REFERENCE

ECHELLE		TOTAL	R.C.	5 10 15 20 25 30 35 40 45 50 55 60 65 70 75 80 85 90 95
AFFIRMATION DE SOI	A			
ATTENTION-CONCENTRATION	B			
STRESS-ANXIETE	C			
ORIENTATION	D			
MOTIVATION	E			
INVENTION-CREATION	F			
PLANIFICATION-ORGANISATION (org. du temps et du travail)	G			
STRUCTURATION (organisation des idées)	H			
FORMULATION (savoir parler et savoir écrire)	I			
LOGIQUE-RAISONNEMENT	J			

NOM: _____

QUESTIONNAIRE COMPLETE LE: _____ 19 ___

APPENDICE C

LE GUIDE DE L'ETUDIANT

TABLE DES MATIERES

SECTION 1 : PRESENTATION ..... p. 1

SECTION 2 : POUR QUI EST FAIT LE QUESTIONNAIRE ..... p. 1

SECTION 3 : COMMENT PROCEDER ..... p. 2

SECTION 4 : INTERPRETATION ..... p. 5

@ NORMES p.10

SECTION 5 : DEFINITION DES ECHELLES p.11

SECTION 6 : QUELQUES CONSIDERATIONS p.17

SECTION 1 : PRESENTATION

Le questionnaire L-G-3 est l'aboutissement de travaux de recherche qui ont eu lieu à l'INRS-Education de novembre 80 à juillet 81. C'est à partir de ce moment que des chercheurs de ce centre ont été appelés à porter une attention particulière aux difficultés d'apprentissage et d'adaptation aux études que connaissent beaucoup d'étudiants et d'étudiantes dans les collèges du Québec.

Le projet a pris naissance grâce à l'initiative d'un psychologue et de quelques intervenants de l'aide pédagogique du Collège Lionel-Groulx à Ste-Thérèse de Blainville. Ces derniers ont élaboré les premières formes du questionnaire et en ont ainsi établi les principes généraux.

Le questionnaire porte le nom "L-G-3", tel que ce fut prévu au départ. Les lettres L et G réfèrent à Lionel-Groulx alors que le chiffre 3 signifie qu'il s'agit de la troisième étape du projet entrepris à Ste-Thérèse. L'appellation du questionnaire permet de mettre en évidence la continuité de la démarche en même temps que son lieu de départ.

Le présent GUIDE DE L'ETUDIANT ne contient que les informations nécessaires pour utiliser correctement le questionnaire; il s'adresse avant tout à l'étudiant. Celui ou celle qui désire obtenir plus de détails sur l'élaboration et le comportement du questionnaire L-G-3 peut consulter le rapport de recherche remis par les chercheurs de l'INRS-Education et qui s'intitule La mesure des difficultés d'apprentissage et d'adaptation aux études ressenties par des étudiants du collégial ; ce rapport devrait être disponible dans la très grande majorité des collèges du Québec.

SECTION 2 : POUR QUI EST FAIT LE QUESTIONNAIRE

C'est un questionnaire qui a été construit avant tout pour aider l'étudiant. On a voulu que son utilisation soit assez simple pour que l'étudiant puisse se débrouiller seul. Il est destiné à aider l'étudiant à identifier ses difficultés et à recourir à l'aide appropriée s'il le désire.

L'étudiant conserve toujours la liberté d'accepter ou de refuser de remplir le questionnaire L-G-3. En aucun cas, ce questionnaire ne devrait servir à des fins de sélection ou d'évaluation. Dans un tel contexte, l'étudiant devrait refuser catégoriquement de le remplir.

Le questionnaire s'adresse à celui ou celle qui a au moins deux mois d'expérience comme étudiant à temps plein au collégial. Cette condition est nécessaire parce que les items du questionnaire réfèrent constamment à l'expérience de l'étudiant.

SECTION 3 : COMMENT PROCEDER

première étape

Il s'agit de se procurer les 4 documents essentiels: le guide de l'étudiant, le questionnaire L-G-3, la feuille-réponses et le profil.

Il se peut que dans certains collèges, l'on remette aux étudiants des documents supplémentaires. Les 4 documents mentionnés demeureront toutefois nécessaires.

deuxième étape

Les directives qui apparaissent sur la première page du questionnaire L-G-3 doivent être lues attentivement. Celles-ci expliquent de quelle façon les items du questionnaire doivent être envisagés et de quelle façon les réponses doivent être inscrites sur la feuille-réponses.

troisième étape

Lorsque tu as répondu à toutes les questions générales qui sont sur la feuille-réponses, telles le sexe, le programme d'études, etc., tu peux compléter le questionnaire proprement dit.

quatrième étape

Pour chaque colonne de la feuille-réponses, c'est-à-dire pour les 10 colonnes allant de A à J , tu calcules le total des réponses et tu l'inscris sur la feuille-réponses, dans la case prévue à cette fin. Les totaux des colonnes doivent varier entre un minimum de 0 et un maximum de 22.

cinquième étape

A partir des totaux inscrits sur la feuille-réponses, le profil peut être construit. La première chose à faire consiste à transcrire les 10 totaux de la feuille-réponses sur la feuille "profil", dans la colonne prévue à cette fin. Ensuite, pour chacun des 10 totaux, un rang centile (R.C.) doit être obtenu en se référant à une table de normes. Celle que nous proposons à l'intérieur du présent guide se trouve à la page 10 . Il se peut toutefois que d'autres tables soient éventuellement mises à la disposition des étudiants; dans un tel cas, on devrait donner les explications nécessaires aux étudiants.

La table de normes est assez facile à lire. Dans le coeur du tableau, on retrouve les rangs centiles. Chaque colonne correspond à une des 10 échelles, allant de A à J. Les rangées du tableau correspondent aux différentes valeurs que peut prendre un total.

Ainsi, par exemple, un total de 7 pour la colonne G donne un rang centile de 38 et un total de 14 pour l'échelle A donne un rang centile de 85 .

Les 10 rangs centiles (R.C.) doivent être inscrits sur la feuille profil dans la colonne prévue à cette fin.

sixième étape

Le graphique des résultats peut être dessiné en se servant des rangs centiles. Il faut placer un point dans l'espace de droite vis-à-vis le rang centile correspondant, et ce pour chaque échelle. Les 10 points sont ensuite réunis par des traits.

septième étape

On demande de donner quelques informations générales sur le profil. Il est notamment important d'indiquer la date. L'espace GROUPE DE REFERENCE permet d'indiquer quelle table de normes a été utilisée pour obtenir les rangs centiles. S'il s'agit de celle contenue dans le présent guide, on l'indique.

@ @ @ @ @

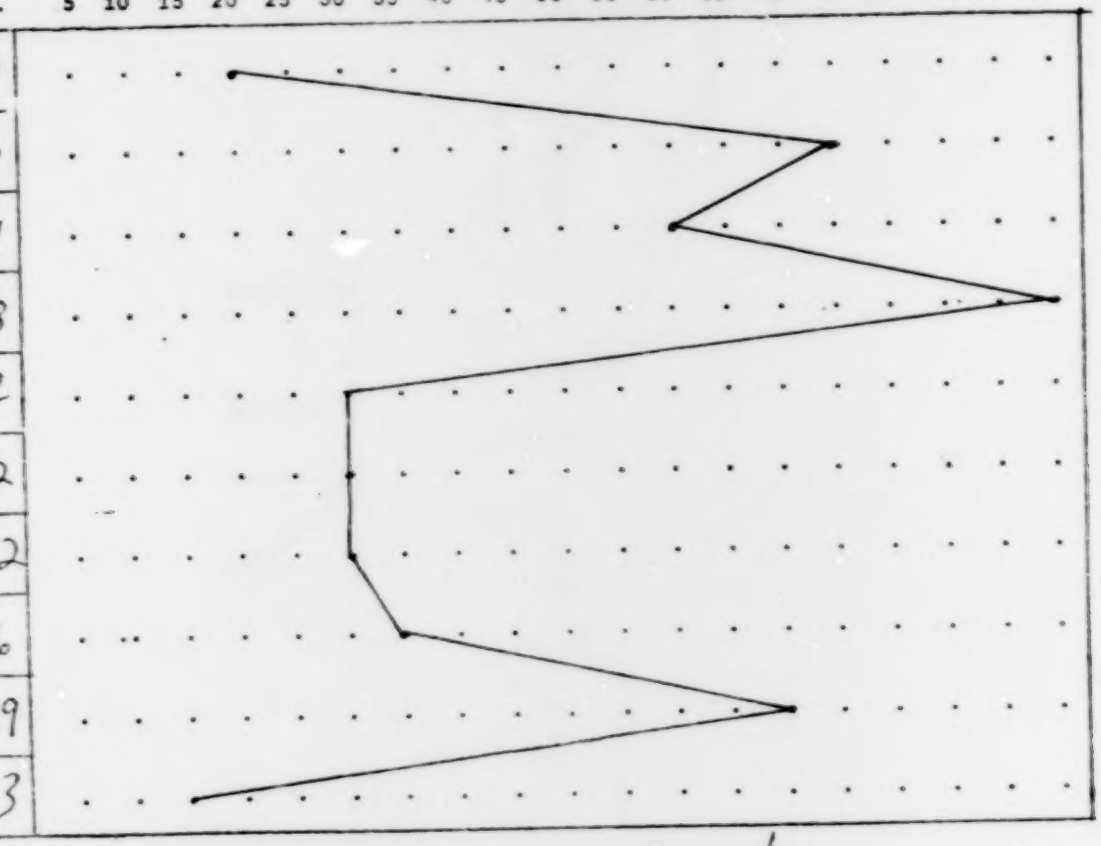
Le travail de préparation est alors terminé. A la page suivante, un exemple fictif de profil est reproduit. Il permet de mieux réaliser le travail à faire pour en obtenir un . Mentionnons qu'une bonne proportion des étudiants répondent à tous les items du questionnaire et produisent leur profil en moins de 45 minutes.

Le profil étant disponible, il s'agit d'examiner les résultats et de dégager la signification du profil. C'est ce que l'on appelle ici l'interprétation; il en sera question dans la prochaine section.

QUESTIONNAIRE L-G-3 PROFIL

GROUPE DE REFERENCE: guide de l'étudiant, page

ECHELLE		TOTAL	R.C.
AFFIRMATION DE SOI	A	4	20
ATTENTION-CONCENTRATION	B	11	75
STRESS-ANXIETE	C	11	61
ORIENTATION	D	21	98
MOTIVATION	E	2	32
INVENTION-CREATION	F	4	32
PLANIFICATION-ORGANISATION (org. du temps et du travail)	G	6	32
STRUCTURATION (organisation des idées)	H	6	36
FORMULATION (savoir parler et savoir écrire)	I	10	69
LOGIQUE-RAISONNEMENT	J	2	13



NOM: exemple fictif

QUESTIONNAIRE COMPLETE LE: 27/7 19 81

SECTION 4 : INTERPRETATION

La plupart des étudiants devraient pouvoir interpréter eux-mêmes leur profil. Pour ce faire, il est important de bien saisir la nature des informations qui apparaissent sur le profil et de bien comprendre ce qui est mesuré par chacune des 10 échelles. L'objectif de cette section du guide est de donner les informations requises pour l'interprétation.

Le questionnaire L-G-3 est divisé en 10 échelles qui portent les lettres A à J ; chaque échelle s'est également vue attribuer un nom ou une étiquette qui apparaît sur le profil. Ainsi, l'étudiant peut réalique l'échelle B, par exemple, concerne les difficultés liées à l'attention et à la concentration.

Le nom d'une échelle est un bon indice pour savoir ce que mesure l'échelle. Il ne s'agit toutefois que d'un indice. Pour avoir une meilleure connaissance de la nature de chaque échelle, il est particulièrement important de bien lire la définition qui est donnée pour chaque échelle.

Les définitions des 10 échelles sont contenues dans la section 5 du guide.

Les totaux des échelles ne pourraient que difficilement être pris en considération lors de l'interprétation. Ils représentent surtout une étape du processus d'obtention des rangs centiles (R.C.) et c'est à partir des rangs centiles que peut le mieux se faire l'interprétation.

Le rang centile est un indice qui indique simplement la position relative du résultat d'un individu par rapport aux résultats de tous les individus d'un groupe. Plus précisément, il indique le pourcentage des individus qui ont obtenu un résultat ou un total inférieur. Ainsi, par exemple, un rang centile de 45 à l'échelle A signifie que 45% des individus du groupe considéré ont déclaré avoir moins de difficultés reliées à l'affirmation de soi ; cet étudiant se situe donc à peu près au niveau de la moyenne des individus auxquels on se réfère.

Tout le profil du questionnaire L-G-3 est basé sur les rangs centiles et permet à l'étudiant de se situer par rapport à un grand ensemble d'étudiants qui ont aussi complété le questionnaire. En soi, la signification d'un rang centile est simple ; il est toutefois très important de savoir à partir de quel groupe de référence on se compare. Il devrait exister autant de tableau de normes que de groupes de référence.

Le guide de l'étudiant, à la page 10 , propose un tableau de normes basé sur les résultats de 1037 étudiants. Ces étudiants proviennent de 9 collèges différents et de plus de 30 programmes d'études. Les tableaux 1, 2 et 3 décrivent cet échantillon de 1037 étudiants en tenant compte de plusieurs variables importantes. Ces tableaux permettent de voir qu'il s'agit d'un groupe d'étudiants très diversifiés.

Si vous dessinez votre profil à partir du tableau de normes de la page , c'est à cet ensemble de 1037 personnes que vous comparerez vos résultats. Ces 1037 étudiants forment votre groupe de référence.

COLLEGE	NOMBRE	POURCENTAGE
Collège de Lévis-Lauzon	92	8,9
Collège de Limoilou	79	7,6
Collège de Ste-Foy	362	34,9
Collège François-Xavier Garneau	169	16,3
Collège Ahuntsic	70	6,8
Collège de Maisonneuve	33	3,2
Collège Bois-de-Boulogne	42	4,1
Collège Lionel-Groulx	172	16,6
Collège de Saint-Jérôme	18	1,7
TOTAL	1037	

TABLEAU 1 : Description de l'échantillon entier en fonction du collège d'appartenance.

PROGRAMME	NOMBRE
SECTEUR GENERAL	
Sciences humaines	208
Sciences administratives	67
Sciences pures et appliquées	48
Sciences santé	31
Lettres	27
Arts	10
SECTEUR PROFESSIONNEL	
Techniques infirmières	80
Techniques de secrétariat	33
Electrotechnique	46
Techniques d'assistance sociale	29
Techniques d'architecture	9
Chimie analytique	1
Techniques du bâtiment et des travaux publics	21
Techniques d'inhalothérapie	22
Techniques de laboratoire médical	19
Techniques médicales	1
Informatique	24
Techniques administratives	104
Techniques de radiologie	15
Techniques de radiodiagnostic	16
Techniques d'éducation spécialisée	32
Techniques forestières	1
Musique	20
Techniques de sciences naturelles	29
Techniques policières	49
Techniques de réadaptation physique	24
Techniques auxiliaires de la justice	1
Techniques correctionnelles	4
Hygiène dentaire	6
Techniques d'aménagement intérieur	4
Technologie de système	2
Documentation	3
Fabrication mécanique	21
Indéterminé	30

TABLEAU 2 : Description de l'échantillon en fonction du programme d'études.

VARIABLE	SOUS-POPULATION	NOMBRE*	POURCENTAGE
sexe	masculin	413	39,9
	féminin	622	60,1
session	première	107	10,3
	deuxième	762	73,5
	troisième	23	2,2
	quatrième	145	14,0
âge	16-17 ans	343	33,1
	18-19 ans	640	61,7
	20-21 ans	54	5,2
secteur	général	411	39,7
	professionnel	623	60,3
changement de programme	oui	211	20,4
	non	824	79,6

* La taille de l'échantillon entier est de 1037. Certaines informations étant manquantes, il se peut que le total des catégories soit légèrement inférieur à 1037.

TABLEAU 3 : Description de l'échantillon entier en fonction du sexe, du nombre de sessions, de l'âge, du secteur et du fait d'avoir ou non changé de programme.

AVRIL 1981 PROJET DE RECHERCHE L-G-3 INRS-EDUCATION

1037 étudiants

TOTAL	RANG CENTILE (R.C.) POUR CHAQUE ECHELLE									
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
18 et +	96	97	94	98	98	99	93	96	97	99
17	94	96	91	97	97	98	90	94	95	97
16	93	94	88	95	96	97	87	92	93	96
15	90	92	84	94	95	96	83	89	91	94
14	85	89	79	92	94	94	78	85	87	91
13	80	84	74	89	93	90	74	80	83	88
12	75	80	68	87	91	86	69	76	79	84
11	69	75	61	84	89	82	63	71	74	80
10	64	69	54	81	86	76	57	65	69	74
9	57	61	48	77	82	68	50	58	63	67
8	51	53	41	72	77	60	44	51	56	59
7	43	45	34	66	72	53	38	44	49	51
6	35	38	28	60	66	45	32	36	42	42
5	27	30	22	53	60	38	26	29	35	34
4	20	23	15	45	52	32	21	23	29	26
3	14	16	10	36	43	25	16	17	23	19
2	8	10	6	27	32	18	11	11	17	13
1	5	5	3	17	19	11	6	6	11	8
0	1	1	1	6	6	4	2	2	4	3

SECTION 5 : DEFINITION DES ECHELLES

ECHELLE A : AFFIRMATION DE SOI

Cette échelle fait référence à la capacité de l'étudiant d'exprimer ses idées et ce qu'il ressent. Elle concerne aussi la timidité et plus globalement la confiance qu'a l'étudiant en lui-même.

S'affirmer peut signifier entre autres choses être capable de faire valoir son point de vue ou être en mesure de s'exprimer devant un groupe avec une certaine aisance. A l'inverse, la peur ou la gêne de s'exprimer se traduira souvent par des indices physiques: les mains moites, la voix tremblante, les rougeurs dans le visage etc. Ces situations peuvent devenir désagréables et frustrantes mais contrairement à ce que l'on pourrait croire, l'affirmation de soi peut se travailler s'améliorer.

ECHELLE B : ATTENTION-CONCENTRATION

Cette échelle fait référence à la capacité de l'étudiant de maintenir son esprit présent lorsqu'il écoute, lorsqu'il lit et même lorsqu'il exécute un travail qui demande de la réflexion.

La capacité d'attention et de concentration est d'une grande importance puisqu'elle détermine finalement la capacité de compréhension et de mémorisation. Le fait de perdre facilement le fil de ses idées, de ne plus se souvenir de ce que l'on vient à peine de lire ou d'être facilement distrait dans son travail sont quelques indices parmi d'autres pouvant traduire une difficulté d'attention et de concentration. Il est de plus important de souligner que la capacité de concentration peut être affectée par la fatigue, le stress ou la nervosité.

ECHELLE C : STRESS-ANXIETE

> Cette échelle fait référence à la capacité de l'étudiant de surmonter certaines difficultés courantes sans être exagérément tourmenté ou affecté. Elle se rapproche des peurs ou des craintes que l'on peut avoir en pensant à ce qui arrivera.

Les évaluations, les travaux, les choix d'orientation, les échéances, les horaires et bien d'autres facteurs peuvent contribuer à créer un stress relié particulièrement à la vie d'étudiant.

Le stress se traduit alors par un ensemble d'indices: état tendu, nervosité, capacité de mémorisation diminuée, difficulté d'attention, problèmes de sommeil occasionnels et autres. Bien sûr, le stress fait partie intégrante de la vie quotidienne et bien peu y échappent mais, à un certain degré, le stress peut véritablement affecter le rendement, l'efficacité et le bien-être de la personne. Il devient alors important de savoir y apporter des solutions.

ECHELLE D : ORIENTATION

Cette échelle fait référence à l'insatisfaction que peut ressentir l'étudiant qui considère que les cours qu'il suit ne correspondent pas bien à ses aspirations, à ses objectifs personnels. Elle se rapproche aussi indirectement de la connaissance que l'étudiant a de ses propres intérêts et de ses véritables objectifs d'études.

Le choix d'une orientation ne représente pas une difficulté en soi mais le fait de ne pas trop savoir vers quel but se diriger, s'ennuyer dans un domaine d'études qui ne nous plaît pas ou poser de mauvais choix au départ peuvent devenir source d'insatisfaction ou de démotivation chez l'étudiant.

ECHELLE E : MOTIVATION

Cette échelle fait référence a l'énergie et au dynamisme qui caractérisent l'étudiant qui aime son champ d'études Elle se rapproche aussi de l'impression que ses efforts lui sont profitables à court ou à long terme.

A un manque de motivation et d'intérêt peut correspondre un ensemble de conséquences: résultats faibles, ennui, impression de perte de temps, manque d'enthousiasme et autres. Pourtant, le manque de motivation découle souvent du fait qu'on connaît mal ce qui nous plairait vraiment, qu'on arrive difficilement à faire le lien entre ses études et son projet global de vie ou encore qu'on ne s'est pas fixé de but précis en poursuivant ses études. En ce sens, il y a des solutions à apporter à un manque de motivation.

ECHELLE F : INVENTION-CREATION

Cette échelle fait référence à la capacité de l'étudiant de trouver des solutions ou des idées qui lui sont personnelles. Elle concerne son imagination et son originalité dans le contexte de sa vie d'étudiant.

A un manque de créativité s'associe souvent l'impression de dire ou d'avoir des idées banales, peu originales et impersonnelles, de redire des choses déjà dites ou d'apporter peu d'éléments neufs à l'intérieur d'un texte ou d'une conversation. La créativité appartient à chacun; il suffit souvent de savoir l'éveiller et la mettre à profit.

ECHELLE G : PLANIFICATION-ORGANISATION (org. du temps et du travail)

Cette échelle fait référence aux méthodes et aux habitudes de travail qui permettent à l'étudiant de mieux utiliser son temps et de mieux répartir ses activités. Elle concerne indirectement sa productivité et son efficacité.

L'étudiant qui ne planifie pas son temps et son travail risque d'avoir des difficultés telles les conflits d'horaire, le retard dans la remise des travaux, l'oubli de rendez-vous, la surcharge de travail, le surcroît d'activités, la perte de temps et autres. Une bonne planification peut permettre d'être beaucoup plus efficace dans son action.

ECHELLE H : STRUCTURATION (organisation des idées)

Cette échelle fait référence à la capacité de l'étudiant de dissocier les idées qui lui semblent importantes de celles qui lui semblent moins importantes. Elle concerne d'une part sa capacité de dégager les éléments essentiels d'un exposé oral ou écrit et d'autre part sa capacité de bien disposer les éléments importants à l'intérieur de ses propres exposés.

Une difficulté de structuration pourrait avoir les effets suivants: difficulté à prendre de bonnes notes de cours où les idées principales ressortent clairement, rédaction de textes flous où les idées s'entremêlent, plus grande difficulté à mémoriser, difficulté à produire un bon plan etc. L'aspect structuration revêt une grande importance du fait qu'il est finalement relié à l'aspect compréhension.

ECHELLE I : FORMULATION (savoir parler et savoir écrire)

Cette échelle fait référence à la capacité de l'étudiant de trouver les mots et les phrases qui vont lui permettre d'exprimer ce qu'il veut dire ou écrire. Elle touche sa capacité de communiquer sa pensée de façon claire.

Bien formuler ses idées implique entre autres le choix de termes justes et appropriés, une bonne construction de phrases, et un bon enchaînement entre les phrases d'un texte. Une bonne formulation peut faciliter de beaucoup la compréhension d'un texte ou d'un exposé.

ECHELLE J : LOGIQUE-RAISONNEMENT

Cette échelle fait référence à la capacité de l'étudiant de jouer avec les idées de façon à rendre plus solides ses argumentations. Elle concerne la capacité d'utiliser ses idées pour convaincre et celle de trouver les incohérences dans son propre exposé ou dans ceux des autres. Enfin, ces capacités permettent à l'étudiant de mieux aborder les apprentissages qui font appel à l'utilisation des idées et des concepts abstraits.

SECTION 6 : QUELQUES CONSIDERATIONS

Cette section a comme intention de regrouper quelques remarques qui méritent d'être faites, même si elles ne relèvent qu'indirectement de l'utilisation et de l'interprétation des résultats au questionnaire L-G-3 .

a) En soi, les résultats au questionnaire L-G-3 ne suggèrent pas à l'étudiant qui vit des difficultés sérieuses, des façons de s'améliorer s'il le désire. L'objectif du questionnaire est de l'aider à identifier ses difficultés, rien de plus mais rien de moins. Il est cependant possible et souhaitable que dans les collèges, l'on offre à l'étudiant des façons individuelles ou même collectives qui vont lui permettre de donner suite à ses résultats.

b) Il ne peut pas exister un véritable niveau-critique en termes de rangs centiles, à partir duquel les difficultés d'un étudiant peuvent être considérées comme alarmantes. Il ne peut pas exister non plus un niveau en bas duquel, il y a absence totale de problème. Tout est beaucoup plus relatif. C'est l'étudiant qui après s'être comparé à un groupe de référence et après avoir réfléchi un peu sur sa situation, est le mieux placé pour évaluer l'importance de son problème.

c) Le questionnaire L-G-3 a été construit à partir d'items qui expriment des difficultés que ressentent une bonne proportion des étudiants et non une infime minorité. Il serait donc malsain d'exagérer l'importance de ses propres problèmes; une attitude plus positive, liée à son progrès personnel, est beaucoup plus souhaitable.

d) Les difficultés identifiées par le questionnaire L-G-3 ne sont pas nécessairement rattachables à l'échec scolaire ni même aux difficultés académiques prononcées. Ce sont plus souvent des difficultés qui viennent rendre les études collégiales pénibles, épuisantes, malheureuses.

e) Le questionnaire L-G-3 en est un d'auto-évaluation. C'est l'étudiant qui, selon son point de vue, décide s'il a ou non telle ou telle difficulté. En conséquence, il se pourrait qu'il existe des différences entre ce que ressent l'étudiant et une réalité peut-être plus "objective". Il est donc prudent de prendre en considération cet aspect lors de l'interprétation de ses résultats.

f) Enfin, le questionnaire ne retient que 10 champs de difficultés ou 10 échelles. Il faut se rappeler que beaucoup d'autres sources de difficultés peuvent entraver le progrès de l'étudiant et qu'une analyse complète de sa situation peut nécessiter d'aller au-delà de ce qui est touché par le questionnaire. Le questionnaire L-G-3 se veut un bon outil et non le seul outil.

Achevé d'imprimer à
Québec en août 1981, sur
les presses du Service des impressions en régie
du Ministère des Communications
du Québec

Gouvernement du Québec
Ministère des Communications
Service des impressions en régie

Août 1981